

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES

PAR
SUZANNE GÉLINAS

« LA LOGIQUE DES POSSIBLES NARRATIFS DANS *LA BELLE ET LA BÊTE* : MODÈLE
D'ANALYSE POUR L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE LITTÉRAIRE AU SECONDAIRE »

DÉCEMBRE 1999

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

La volonté de mettre en rapport la littérature et la pédagogie dans le contexte d'études de 2^e cycle en littérature est peu habituelle. Au terme de ce mémoire, j'aimerais remercier tous ceux qui m'ont accordé une confiance que je ne croyais pas mériter.

Mes premiers mercis vont à mon directeur de recherche, Jacques Paquin, pour son professionnalisme, son aide bienveillante, sa généreuse disponibilité et sa confiance dans la réalisation de ce projet de mémoire. Ma gratitude va aussi à mon mari Alain et à mes trois enfants Gabrielle, Laurence et Jean-Félix qui m'ont toujours chaleureusement encouragée dans cette aventure.

À la mémoire de ma mère,
qui aimait tant lire.

De qui j'ai hérité
le goût d'apprendre
et le plaisir d'enseigner.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
DÉDICACE.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : EN PASSANT PAR BREMONT.....	12
Modèle théorique : de la lecture à l'écriture.....	33
Modèle théorique appliqué au conte <i>La Belle et la Bête</i>	35
DEUXIÈME PARTIE : SI LIRE DEVENAIT UN ACTE DE CRÉATION ?.....	41
Description de la démarche d'enseignement.....	45
Guide d'enseignement.....	63
Cahier de l'élève.....	75
CONCLUSION.....	88
BIBLIOGRAPHIE.....	97
ANNEXES	
I Cahier de lecture.....	101
II Tableaux à compléter.....	109

INTRODUCTION

Il y a quelques années, on avait tendance à croire que l'apparition de nouveaux procédés techniques modifierait de façon marquante l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture, de sorte que l'habileté à déchiffrer et à composer des messages auraient été remplacée par l'automatisation. Il n'en est rien. On réalise d'ailleurs qu'il sera difficile de travailler ou de s'intégrer à la vie commune sans une bonne connaissance de la lecture et de l'écriture. Or, on ne naît pas lecteur...

Ces dernières années, le ministère de l'Éducation a refait ses devoirs et a planifié un nouveau programme d'enseignement du français au secondaire qui accorde une plus grande importance à l'enseignement de la lecture. Voici son objectif général :

« L'objectif général d'apprentissage de la lecture est d'amener les élèves à comprendre le sens des textes littéraires narratifs, poétiques et dramatiques, et des textes courants, à en reconstituer le contenu et l'organisation, à en discerner le point de vue et à y réagir. » ¹

¹ Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Programmes d'études – Le français, enseignement secondaire*, 1995, p. 6.

Ainsi, le programme ministériel québécois, en plaçant l'accent sur la lecture, permet aux enseignants d'instaurer une pédagogie beaucoup plus stratégique que celle préconisée précédemment, en plus de pouvoir enfin mettre en relation les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Dans la vie quotidienne, la réalité est tout autre. En raison du problème d'hétérogénéité des classes, les enseignants doivent faire face à des difficultés énormes lors de l'enseignement de la lecture. Le processus devient long et fastidieux compte tenu de certains éléments récalcitrants, dans un système scolaire qui laisse peu de place à la remédiation. Ainsi, le défi de transmettre aux élèves des connaissances discursives et textuelles pouvant leur permettre de maîtriser l'organisation interne des textes prend une dimension peut-être sous-estimée par le ministère de l'Éducation qui semble compter sur les maisons d'éditions pour assurer la formation des enseignants et la diffusion de matériel pédagogique adéquat.

De là nous est venue l'idée d'un modèle théorique d'analyse du texte littéraire qui aurait comme objectif d'amener les apprenants à intérioriser certaines normes (ou contraintes) textuelles. Un modèle que nous voulions suffisamment souple pour s'adapter à différents textes de type narratif, assez simple pour être accessible à la majorité des élèves et, notamment, assez complet pour être utilisé tout au long de leurs études secondaires.

Bien sûr, il tarde aux enseignants d'avoir en main des outils qui faciliteraient leur démarche pédagogique, mais un abîme sépare l'élève moyen de cette utopie gouvernementale et nous croyions qu'il était illusoire d'espérer atteindre les objectifs ministériels sans tenir compte des difficultés d'apprentissages de certains élèves qui

frissonnent devant le Livre et se vantent sans pudeur d'avoir réussi à ne pas lire et, surtout, d'avoir réussi sans lire...

Mais quel est ce lecteur en difficulté qui mobilise tant d'énergie chez les enseignants? Nicole Van Grunderbeeck le décrit ainsi :

« Ce qui caractérise le lecteur en difficulté, c'est son manque de clarté cognitive, sa tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, sa rigidité cognitive et sa dépendance à l'égard de l'enseignant. Le fonctionnement de cet élève est relié à son style de traitement de l'information. »²

Nous ne pouvions pas ne pas tenir compte de ce lecteur en difficulté puisque celui-ci représente sûrement le quart de nos groupes réguliers. Heureusement, les découvertes récentes dans le domaine de la psychologie cognitive constituent un éclairage d'appoint pour les pédagogues désireux de rejoindre efficacement leurs destinataires avec leurs théories; nous avons donc greffé notre modèle aux processus de lecture déjà élaborés et dont l'efficacité a été vérifiée.

Bref, ce sont des préoccupations professionnelles, liées à l'enseignement de la lecture, qui nous ont guidée dans le choix de notre sujet de recherche. Ce mémoire, que nous souhaitons le plus pragmatique possible, vise donc à l'élaboration et à l'expérimentation d'un modèle d'analyse du texte narratif, dans le contexte de l'enseignement du français au secondaire. Nous croyions qu'il était raisonnable de nous demander comment on pouvait amener les élèves à atteindre les objectifs du ministère (« comprendre le sens des textes littéraires, à en reconstituer le contenu et l'organisation

² Nicole Van Grunderbeeck, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville, Québec, Gaétan Morin éditeur, 1994, p. 19.

interne, à en discerner le point de vue et à y réagir »), alors que nous ne possédions d'outil pertinent pour ce faire.

À l'inverse de ce qui est encore trop grandement répandu en enseignement de la lecture au secondaire, nous ne voulions pas élaborer un modèle rigide que les élèves auraient cherché à reconstituer à travers le récit (nous savons pertinemment que le modèle n'est pas dans le récit, qu'il est le produit de la lecture, la manifestation du sens), mais bien un modèle qui les aiderait à comprendre les contraintes d'association, les variants et invariants d'un genre littéraire, en somme, l'organisation interne propre à un texte donné.

Ambitieux projet que celui-là! Il est vrai que de la théorie à la pratique, il y a tout un monde et nombreux sont les praticiens qui ont déjà tenté d'exploiter en classe certaines théories en n'en utilisant que quelques chapitres ou des ébauches de schémas qui leur permettaient d'insuffler un vent de nouveauté et de « scientificité » au commentaire académique traditionnel sur des textes classiques. On a ainsi développé certaines habiletés chez les élèves qui ont appris à mouler leurs textes dans des schémas plus théoriques que pratiques. Malheureusement, il semble qu'ils n'aient pas vraiment appris à mieux lire et n'aient pas non plus développé leur curiosité pour les livres.

Nous nous sommes donc interrogée : de quelle façon arriver à combiner les objectifs ministériels et les nôtres ? Devions-nous d'abord tenter de recenser les adaptations de méthodes d'analyse utilisées par les éditeurs de matériel scolaire pour en relever les faiblesses ? Quelle théorie serait à la base de notre recherche ? Arriverions-

nous à être plus pratique (pédagogue) que théorique ? Autant de questions (et d'inquiétudes...) qui furent à la base de notre recherche.

Nous nous sommes d'abord penchée sur la place de la créativité, rarement exprimée en lecture. En effet, il semble bien que les élèves utilisent davantage leurs capacités créatives dans leurs productions écrites que dans leurs projets de lecture; on leur avait ainsi déjà trop démontré (et cela bien malgré nous), avec nos questionnaires rigides, qu'il n'y avait qu'une signification dans un texte et qu'il leur fallait la découvrir.

À la lumière de ce constat, nous avons parcouru les théories littéraires afin d'identifier, parmi les modèles d'analyse, une approche qui permettrait aux élèves d'inventer leurs propres dérives à partir d'un texte littéraire ; une approche qui leur accorderait une liberté de création, conditionnelle à l'organisation interne d'un texte donné et à son univers narratif.

C'est donc à Claude Bremond³ que nous devons les grands principes directeurs de ce mémoire et c'est à partir de sa théorie de la *Logique des possibles narratifs* que nous avons établi notre cadre conceptuel et théorique. Bremond s'est attardé à la multitude de choix que le récit offre au lecteur qui travaille à se frayer des voies dans les livres, à construire le sens des histoires pour arriver à une solution ou à une dissolution. Son modèle est fondé sur l'alternance d'améliorations et de dégradations de la situation des personnages qui permet d'équilibrer les récits et qui découle de choix, d'abord effectués par l'auteur, mais aussi par le lecteur qui anticipe le déroulement de l'histoire, confirme ou infirme ses

³ Claude Bremond, *Logique du récit*, Paris, Seuil, 1973, 350 p.

anticipations tout en reconstituant l'organisation du texte qu'il lit. D'ailleurs, c'est précisément cet aspect de créativité introduit dans l'activité de lecture qui nourrit notre projet.

Bien sûr, tout travail d'appropriation du sens devra être présenté aux lecteurs débutants d'une façon un peu insidieuse pour ne pas altérer leur motivation à lire... La flamme est fragile, il faut d'abord l'alimenter de brindilles... Ne nous le cachons pas, certains adolescents souffrent d'une nonchalance chronique et d'un engourdissement apathique devant l'effort. Ce qui n'empêche pas, malgré ce que d'aucuns en disent, que les jeunes lisent passablement, surtout si on considère qu'ils disposent d'un éventail beaucoup plus large de possibilités de passe-temps et d'activités à leur portée que les lecteurs de générations précédentes. Cependant, certains demeurent des consommateurs de plaisirs instantanés qui affectionnent un certain *fast food* littéraire peuplé de « frissons » bon marché. Ces livres présentent une structure simple, facile à comprendre. Les éditeurs de ces collections modifient d'ailleurs très peu leur recette de base d'un livre à l'autre pour satisfaire leur jeune clientèle qu'ils confinent à un espace littéraire très réduit. Ils ont compris et exploitent impudemment la fragilité du lecteur en difficulté, sa peur inavouée de ne pas comprendre ce qu'il lit, son habitude d'éviter les occasions de se situer par rapport aux textes, et lui présentent des histoires trop souvent mal traduites, truffées d'erreurs de tous genres et de banalités indigestes.

Il est clair que le défi de l'enseignement de la lecture est grand, qu'il devra non seulement combiner, dans son approche, la recherche de sens et la recherche de plaisir,

mais aussi rendre le lecteur « actif » tout en diversifiant les stratégies d'appropriation de cette habileté indispensable qu'est la lecture.

Il est suggéré, dans le programme de français (MEQ, 1995), que les jeunes lisent au moins quatre œuvres narratives complètes à chaque année de leur cours secondaire. Ce vœu bien fondé mourra pourtant dans l'œuf si on ne donne pas aux enseignants des outils et de la formation pour les encadrer. Heureusement, l'expérimentation en classe d'activités reliées à la lecture nous convainc de la faisabilité du projet et même de sa rentabilité à court terme. En fait, quand les activités d'apprentissage proposées aux élèves sont vraiment à la mesure de leurs capacités, qu'ils peuvent prendre conscience de leurs forces autant que de leurs faiblesses et de l'atteinte progressive d'une certaine compétence, leur fierté est presque palpable.

Nous croyons donc en la pertinence et en l'efficacité d'un modèle d'analyse du texte narratif, construit dans le but de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la lecture au secondaire; ce modèle prend appui sur la théorie de Bremond mais est aussi grandement influencé par notre souci didactique.

D'après Dumortier et Plazanet, c'est bien à Bremond « que revient le mérite d'avoir mis au point le premier modèle fonctionnel s'adaptant non plus à un ensemble particulier de récits d'un même genre, mais au récit en général, considéré en tant qu'histoire.⁴ » Cette façon d'aborder le récit simplifie déjà notre démarche. Quand on enseigne le schéma

⁴ J.-L. Dumortier et Fr. Plazanet, *Pour lire le récit, L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*, Bruxelles / Paris-Gembloux, Éditions A. De Boeck / Éditions J. Duculot, 1980, p. 49.

narratif traditionnel, nous présentons aux élèves un modèle dont la seule flexibilité est de pouvoir être modifié au gré des genres littéraires, de sorte que les obstacles du récit d'aventures deviennent des épreuves quand il s'agit d'un conte ou encore des péripéties quand il s'agit d'une nouvelle littéraire, etc. En s'inspirant des recherches de Propp⁵, Bremond a conçu un modèle d'analyse assez souple, qui combine les concepts de fonction et de série déjà utilisés par Propp. Selon lui, tout processus actionnel se développe selon trois moments ouvrant trois alternatives :

- | | |
|--------------------|---|
| 1) Virtualité : | fonction qui ouvre ou non la possibilité d'un comportement ou d'un événement (sous réserve que cette virtualité s'actualise); |
| 2) Actualisation : | fonction qui réalise ou non cette virtualité (passage à l'acte); |
| 3) Résultat : | fonction qui clôt le processus : résultat atteint ou non. |

Bremond nous propose ainsi une série d'options dichotomiques somme toute assez simples. Cette simplicité est une propriété du message narratif; cette dernière nous permettra d'établir une relation lecteur / narrateur efficace; relation qui prendra appui sur l'attente du lecteur devenu curieux devant les possibles narratifs du récit qu'il lit. C'est précisément cette relation du lecteur (interprétatif-crétif) avec le narrateur (persuasif) qui a motivé notre orientation théorique.

Nous concevons que cette courte présentation de la théorie privilégiée dans notre recherche est peu accessible aux lecteurs adolescents. C'est un piège qu'il aura fallu éviter tout au long de ce travail. D'une part, il fallait établir certaines bases théoriques pour

⁵ Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, [1928], Paris, Seuil, coll. « Points », 1970, 200 p.

appuyer notre raisonnement, d'autre part, il fallait adapter le langage théorique abstrait à un vocabulaire plus pratique et davantage à la portée de nos élèves. C'est bien connu : les enseignants veulent toujours beaucoup, beaucoup plus que les élèves, dit-on, et parfois même davantage que le ministère, quand ils instaurent des pratiques pédagogiques qui extrapolent les objectifs d'enseignement établis. Nous avons voulu éviter cet autre piège en suivant le plus fidèlement possible les objectifs décrits par les spécialistes du ministère de l'Éducation, de façon à ce que notre modèle d'analyse ait les mêmes visées en lecture que le présent programme de français.

Dans la première partie de ce mémoire, nous approfondissons et analysons d'abord la théorie de Bremond ; nous présentons ensuite une évaluation des besoins et limites de nos jeunes lecteurs, pour finalement mettre sur papier notre modèle théorique et l'appliquer à un conte merveilleux : *La Belle et la Bête*⁶.

Pourquoi avoir choisi un conte ? Tout d'abord parce qu'il s'agit d'une œuvre narrative complète, tel que le recommande le Ministère, et que ce genre de récit semble offrir beaucoup d'avantages pour l'étude détaillée des schémas de récit, dont la simplicité de sa structure qu'il a progressivement atteinte à travers les multiples reformulations (le récit populaire doit être assez simple pour respecter les limitations de la mémoire), le nombre restreint de personnages et les valeurs qui y sont véhiculées. Pourquoi avoir choisi *La Belle et la Bête* ? Parce que ce conte est connu de tous et qu'il présente une structure assez complexe, soit trois histoires : celle de la Bête, qui débute avant le conte (analepse

⁶ Mme Leprince de Beaumont, *La Belle et la Bête*, [1756], Adaptations Samantha Easton, Paris, France, Éditions Mango, 1993, 32 p.

donnée par le texte lors du dénouement⁷), celle du père dont la quête initiale est comblée à la moitié du conte et celle de Belle, personnage-clé dont la bonté permettra aux autres personnages d'obtenir leur quête.

Dans la deuxième partie de notre mémoire, et cela malgré le fait que « le verbe lire ne supporte pas l'impératif »⁸, nous avons inclus un volet pratique qui décrit une stratégie de lecture faisant appel aux connaissances linguistiques, discursives et textuelles, nécessaires à l'accomplissement d'une tâche en lecture. Ce projet devrait permettre à l'élève de prendre conscience de ce qu'il fait quand il lit (métacognition) et de se frayer une voie à travers le récit pour découvrir l'intelligence du texte. Cette deuxième partie, sous forme de cahier pratique, décrit une démarche active d'apprentissage du conte au secondaire. Elle est précédée d'une partie plus théorique dont l'objet est d'abord de définir les pourquoi et les comment du projet pédagogique et ensuite de rendre compte d'une expérimentation vécue premièrement par huit groupes d'élèves de première secondaire et deuxièmement par quatre groupes de cinquième secondaire.

Au plan pédagogique, nous nous sommes référée aux ouvrages de Dumortier et Plazanet, de Fossion et Laurent⁹ et de Godelieve De Koninck¹⁰⁻¹¹. Ces auteurs, par leur approche dynamique et moderne, nous ont fourni des pistes de réflexion très intéressantes. Leurs démarches respectives ne visent pas à amener professeurs ou élèves à analyser des

⁷ Gabrielle Gourdeau, *Analyse du discours narratif*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1993, p.17.

⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, France, Éditions Gallimard, coll. Folio, 1992, 198 p.

⁹ A. Fossion et J.-P. Laurent, *Pour comprendre les lectures nouvelles*, Bruxelles / Paris, Éditions A. De Boeck / J. Duculot, 1981, 167 p.

¹⁰ Godelieve De Koninck, *Questionner le texte narratif*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1997, 30 p.

¹¹ Godelieve De Koninck, *Questionner le roman*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1997, 30 p.

réécrits pour mieux en décrire le contenu mais plutôt pour en faciliter, voire élucider, la lecture.

Il va de soi que l'objectif intrinsèque de permettre à l'apprenant de parvenir à une meilleure lisibilité du texte narratif était au premier plan. Une fois cet objectif atteint, notre vœu le plus cher sera d'amener l'élève à s'engager dans la lecture et dans l'aventure créatrice imposées avec le plus de plaisir possible. À la lumière de notre expérience professionnelle, nous pouvons affirmer que les résultats et l'efficacité d'une démarche en lecture sont étroitement liés à la pertinence des outils utilisés et au choix des matériaux (textes) qui supportent l'apprentissage. Dès le début de notre recherche, nous avons donc espéré pouvoir conclure qu'il est effectivement possible et souhaitable d'enseigner la lecture des textes narratifs à l'aide d'outils d'analyse plus flexibles que ceux que l'on utilise présentement et que le transfert à l'écriture donne lieu à des textes plus riches, dans lesquels les élèves explorent les « possibles narratifs ».

PREMIÈRE PARTIE :

C'EST EN PASSANT PAR BREMOND

Nous avons effleuré, en introduction, l'objet central de notre recherche : atteindre à une meilleure lisibilité du texte narratif. Cet objectif devra demeurer à l'esprit non seulement de l'enseignant qui expérimente de nouvelles façons d'aborder la lecture, mais aussi de l'élève qui apprendra à s'outiller de stratégies pour faciliter son contact avec l'organisation et le contenu d'un texte donné. Avant de nous attarder à la théorie à partir de laquelle nous avons élaboré notre modèle, définissons davantage cet objet.

Selon Ghislain Bourque¹², la lisibilité serait « une aptitude qu'a le texte à se laisser lire, à se faire comprendre. C'est-à-dire une habileté qu'aurait un objet et à motiver une pratique (la lecture), et à promouvoir un processus (la compréhension). » Il semble, selon l'auteur, que le concept de lisibilité soit habituellement abordé par la négative; qu'on ne la conçoive que dans les situations où elle ne se produit pas : le texte illisible (qui résiste à la lecture) et le texte « pas-lisible », auquel la lecture résiste.

¹² Ghislain Bourque, « Des mesures de lisibilité » in J.-Y. Boyer et M. Lebrun, *L'actualité de la recherche en lecture*, Montréal, Publications de L'ACFAS, 1990, p. 137 - 160.

Dans ce même article, Bourque désigne le texte comme : «[l]ieu opératoire autorisant un ou plusieurs parcours allant d'un énoncé d'ouverture à un énoncé de clôture, sans finalité obligée.¹³ » Cette définition assez large du texte englobe autant le texte descriptif que le texte narratif. Le premier propose un parcours linéaire et le second un ou des parcours allant de l'unilinéarité à la translinéarité. Contrairement au texte descriptif, dont le parcours varie peu, il semble bien que le texte narratif convoque son lecteur à une course à obstacles qui nécessite la mise en opération de fonctions cognitives diverses.

La notion de lisibilité d'un texte semble avoir longtemps été mesurée à l'aune de certaines caractéristiques objectives, faciles à déterminer mais également très superficielles, comme par exemple, la longueur des phrases et la fréquence d'usage des mots. Aujourd'hui, on la considère davantage comme le résultat d'une interaction entre les propriétés d'un texte et le lecteur qui est en train de le traiter.

James R. Miller et Walter Kintsch soutiennent qu'il faut considérer que le meilleur indicateur de la lisibilité d'un texte serait une mesure qui prend en compte le temps de lecture par unité rappelée. Pendant la lecture, le lecteur doit faire en sorte d'assurer la cohérence du texte en produisant des inférences qui lient entre eux des segments du texte et parvenir à réintroduire dans la mémoire de travail (mémoire à court terme) les parties de texte stockées dans la mémoire à long terme devant être reliées aux contenus actuels stockés dans la mémoire de travail, de façon à maintenir la cohérence du texte. Par exemple, un élève a réparti sa tâche de lecture en sept jours, selon le nombre de chapitres

¹³Ghislain Bourque, *loc. cit.*, p. 139.

de son livre. Alors qu'il est en train de lire le quatrième chapitre de son roman, il emmagasine de l'information dans sa mémoire de travail. Cependant, pour bien comprendre ce qu'il lit, il doit être en mesure d'explorer sa mémoire à long terme pour localiser les informations contenues dans les trois premiers chapitres de son livre. Si sa recherche est efficace, ces informations seront réintroduites dans la mémoire de travail et faciliteront sa compréhension du texte. Selon les auteurs, « le nombre d'inférences qui doivent être faites pour construire une base de texte cohérente et le nombre de réintroductions dans la mémoire de travail de propositions déjà traitées apparaissent comme deux déterminants très importants de la lisibilité. Leur influence dépend aussi bien de la manière dont le texte est écrit que du lecteur. ¹⁴»

Pour atteindre à une meilleure lisibilité du texte narratif, le lecteur devra faire certains apprentissages qui excèdent bien largement la reconnaissance d'unités lexicales. Nous croyons qu'il est urgent que les responsables des programmes universitaires en enseignement s'assurent que les futurs maîtres possèdent d'abord eux-mêmes ces connaissances.

Nous pouvons aussi remarquer que certains matériels suggérés dans l'enseignement ne facilitent que peu ou pas l'apprentissage visé puisque peu « lisibles » par les apprenants, rapidement déroutés par les mélanges de complexité linguistique et d'enchevêtrement de constituants narratifs. Il semble que, dans un souci de séduire l'adolescent-lecteur, une

¹⁴ James R. Miller et Walter Kintsch, « Lisibilité et rappel de courts passages de prose : une analyse théorique » in *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, traduit et présenté par Guy Denhière, Lille, Presses universitaires de Lille, 1984, p. 143 - 181.

grande attention soit accordée à la composante affective dans le choix du matériel et ce, parfois au détriment de romans ou de textes peut-être plus standards dans leur organisation mais combien plus lisibles, de sorte que l'élève ne vit qu'un flirt passager avec la littérature, intéressé par le sujet mais dérouté par son apparente complexité.

L'apprentissage de la lecture nécessite un questionnement fondé sur des anticipations qui prennent appui sur la structure narrative des textes étudiés plutôt qu'un questionnement de surface (qui, quoi, où, quand...) qui conduit plutôt à inventorier les déictiques¹⁵ textuels distribués au fil du texte. Plus l'élève développera l'attitude de l'enquêteur attentif aux moindres indices, mieux il intégrera les variants et les invariants du texte narratif et sera en mesure de comprendre comment fonctionne le texte littéraire en tant que discours, à travers ses divers niveaux de structure. Éventuellement, quand l'élève sera confronté à un segment de texte qui n'entretient aucune liaison explicite avec ce qui a été lu antérieurement, il sera à même de construire une inférence, un pont entre ce segment et le texte qui précède pour en assurer la cohérence. Cette capacité à produire des inférences est directement liée à l'apprentissage de certaines stratégies.

C'est ainsi que l'enseignant de français doit non seulement posséder de bonnes connaissances en narratologie, mais aussi connaître le fonctionnement cognitif spécifique à ces apprentissages très signifiants pour des élèves de 12 à 16 ans. Il ne faudrait d'ailleurs pas sous-estimer la capacité des adolescents à aborder le texte autrement que par la forme et

¹⁵ Les déictiques « servent essentiellement à localiser en les montrant (par gestes, regards, attitudes et autres procédés extralinguistiques) les objets désignés par un nom ou par un pronom. » (cf. Michel Pourgeoise, *Dictionnaire didactique de la langue française*, Paris, Armand Colin/Masson, 1996, 443 p.)

capituler avant d'avoir instauré de bonnes pratiques de lecture, encadrées, stimulées par des enseignants dynamiques et formés pour l'enseignement de la lecture.

On a longtemps enseigné la lecture d'une façon abstraite en faisant croire aux élèves qu'ils devaient développer l'habileté à lire entre les lignes pour comprendre le sens profond d'un texte. Les bons lecteurs finissaient toujours par développer leurs propres stratégies de compréhension, mais les lecteurs en difficulté se décourageaient très souvent et préféraient lire des textes descriptifs ou explicatifs. Les connaissances actuelles devraient maintenant permettre aux enseignants de guider leurs élèves dans un véritable apprentissage de la lecture en leur enseignant à « lire ce que disent les lignes » et à « comprendre comment c'est dit »¹⁶.

Effectivement, il ne s'agit plus d'apprendre à trouver des réponses à certaines questions de compréhension ni d'arriver à atteindre une bonne vitesse de lecture, il s'agit plutôt d'être capable de mettre en relation plusieurs types de connaissances autrefois enseignées séparément. La capacité de bien lire résulte d'un apprentissage complexe et les objectifs ministériels dans ce domaine ne pourront être atteints à court terme.

Pour faciliter le travail de lecture, il importe d'abord que les élèves maîtrisent certaines notions théoriques. À partir d'une démarche inductive, l'enseignant doit leur faire découvrir ces appuis indispensables à tout lecteur qui veut profiter de sa lecture au

¹⁶ Godeliève De Koninck, *Questionner le texte narratif*, op. cit., p. 12.

maximum. Dans un article publié dans la revue *Québec français*¹⁷, Nicole Van Grunderbeeck fait état des connaissances diverses auxquelles doit faire appel le lecteur pour optimiser son intention de lecture.

- 1- Des connaissances en rapport avec le sujet abordé qui comprennent autant les connaissances culturelles que les connaissances issues de l'expérience vécue.
- 2- Des connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique, phonétique et sémantique.
- 3- Des connaissances discursives et textuelles, autant sur les types de discours que sur les structures de texte.
- 4- Des connaissances pragmatiques, relatives à la situation de lecture proprement dite.

Jacques Tardif¹⁸, quant à lui, regroupe les connaissances d'une façon quelque peu différente :

- 1- Des connaissances déclaratives, relatives à la tâche de lecture proprement dite.
- 2- Des connaissances procédurales, qui facilitent l'accomplissement de la tâche.
- 3- Des connaissances conditionnelles, qui concernent le quand et le pourquoi de l'action.

Les connaissances déclaratives de Tardif correspondraient aux connaissances en rapport avec le sujet et aux connaissances linguistiques, discursives et textuelles telles que décrites par Van Grunderbeeck, alors que les connaissances procédurales correspondraient

¹⁷ Nicole Van Grunderbeeck, « Le transfert des connaissances en lecture », *Québec français*, numéro 88, hiver 1993, p. 37 - 40.

¹⁸ Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p.

aux connaissances pragmatiques. Quant aux connaissances conditionnelles de Tardif, elles ne peuvent être mises en relation avec aucune des catégories de connaissances dont fait état Van Grunderbeeck. Pourtant, ce sont celles qui sont responsables du transfert des apprentissages. Selon Tardif, pour réussir sa tâche en lecture, l'étudiant doit être en mesure de transférer une connaissance à une situation de résolution de problème ou de réalisation d'une tâche. Toujours selon Tardif, la réutilisation fonctionnelle des connaissances théoriques s'opère grâce à des stratégies de lecture, complémentaires aux connaissances, qui permettent à l'élève d'interagir avec le réel présenté en classe de même qu'avec celui en dehors de la classe.

Quand on aborde la lecture avec un adolescent de 12-13 ans, il faut comprendre que celui-ci possède certaines connaissances du scénario narratif qu'il a puisées, d'une part, dans des lectures de textes narratifs, mais surtout lors de visionnements de films. Même si, au départ, ces représentations ont tendance à être plutôt stéréotypées, on peut considérer valable cette compétence intertextuelle qui permettra au lecteur débutant de prendre certaines décisions, à partir d'indices textuels, reliant son univers de référence au monde proposé par le texte et d'anticiper des possibles narratifs tant que le texte n'est pas mieux actualisé. L'élève lie donc à ses connaissances de l'univers narratif, ses propres référents et l'intérêt qu'il porte au sujet. Cela s'avère un point de départ important, à partir duquel on pourra construire l'apprentissage visé.

Au Québec, l'implantation du nouveau programme d'enseignement du français au secondaire a permis aux divers intervenants du milieu éducatif de se remettre en question.

Ceux qui ont hésité et qui hésitent encore à se renouveler dans leur façon d'aborder l'enseignement de la langue se sentent complètement déstabilisés par les changements de tous ordres qui les affectent inévitablement. Dans la pratique quotidienne, on s'efforce maintenant de toujours mettre en relation lecture, écriture et oral. Les apprentissages se révèlent plus significatifs puisqu'ils sont moins compartimentés et davantage contextualisés.

Les recherches en psychologie cognitive dont sont issus les principes d'enseignement et d'apprentissage stratégiques¹⁹ ont fait ressortir que tout apprentissage relève d'un processus complexe reposant sur le développement d'habiletés et de connaissances acquises grâce à un ensemble de stratégies cognitives (inférer, organiser l'information, etc.) et de stratégies métacognitives (planification globale de la tâche, choix des stratégies, gestion du temps, etc.) En lecture, plus spécifiquement, les recherches ont mis l'accent sur l'importance de s'interroger sur un texte dans une activité de lecture ou d'écriture (avant, pendant et après). Ces questions portent, entre autres, sur ce que l'on sait du sujet, sur la structure du texte, sur ses attentes, sur ses stratégies ou encore sur ce que l'on pense du sujet traité. La responsabilité du questionnement relève très souvent de l'enseignant qui oriente ainsi la lecture du texte. Cependant, il est apparu à plusieurs chercheurs et praticiens que le plus important est de développer chez l'élève des habiletés de questionnement et de métaquestionnement.

¹⁹ JacquesTardif, « Pour un enseignement de plus en plus stratégique » in C. Préfontaine et G. Fortier (dir.), *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, p. 19-30.

Ces façons d'enseigner la lecture, relativement nouvelles au Québec, découlent de recherches conduites par les Américains et les Européens depuis deux ou trois décennies. En France, il y a déjà quelques années qu'on s'est orienté vers un enseignement de la lecture comme production, comme processus d'élaboration de la signification :

« On voit donc qu'il n'est plus possible d'envisager, de manière exclusive, une suite de faits s'imposant fallacieusement comme ordre nécessaire et irréversible. On ne peut plus se contenter de prendre en compte un seul niveau, comme dans la pratique de la lecture nonchalante. Il faut désormais faire la part des éléments « indiciels », qui désignent de manière indirecte un « caractère » ou une « atmosphère », des éléments « informationnels » aussi, qui manifestent, directement pour leur part, les qualités des êtres et des choses et qui sont pour beaucoup dans la production des « effets de réel ». Il faut également considérer les choix narratifs opérés par le conteur, les alternatives qu'ils ouvrent, les possibilités qu'ils ferment : ce n'est pas, en effet, le hasard qui préside au déroulement de l'histoire. On doit enfin envisager comment l'histoire s'investit dans une narration, quelles sont les manœuvres d'écriture qui nous la font lire de telle façon plutôt que de telle autre. »²⁰

Les découvertes que nos recherches ont permises sont à la base de l'élaboration de notre projet. Dès le départ, il s'est avéré indispensable de tenter la combinaison d'un modèle théorique littéraire avec les théories de l'enseignement stratégique actuelles dans l'élaboration de notre modèle d'analyse.

Dans un premier temps, nous avons établi que l'expérimentation de notre modèle d'analyse se ferait sur un conte, parce que ce texte littéraire de type narratif est le genre littéraire dont les jeunes possèdent le plus de connaissances antérieures, qu'il est bref quoique complet et qu'il est apprécié de plusieurs.

²⁰ André Fossion et Jean-Paul Laurent, *op. cit.*, p. 31.

Ce choix d'un genre littéraire nous a conduit aux recherches de Vladimir Propp, chercheur russe qui a étudié la spécificité du conte merveilleux dès le début du XX^e siècle. La théorie qu'il a exposée démontre le retour de valeurs constantes dans la composition du conte :

« Ce qui change, ce sont les noms (et en même temps les attributs) des personnages; ce qui ne change pas, ce sont leurs actions, ou leurs *fonctions*. On peut en conclure que le conte prête souvent les mêmes actions à des personnages différents. C'est ce qui nous permet d'étudier les contes à *partir des fonctions des personnages*.²¹ »

C'est en partie ce qui expliquerait le double aspect du conte merveilleux : sa diversité, quand on considère le nombre élevé de personnages, qui n'empêche pas son uniformité, reliée au nombre restreint des fonctions des personnages.

Propp a ainsi établi une liste de trente et une fonctions, constituant le prototype de tous les contes qu'il a examinés. Par fonction, il entend : « l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue.²² » Il précise que le nombre de fonctions est limité, que l'ordre dans lequel elles sont remplies est toujours identique, que chacune découle de celle qui la précède et qu'un grand nombre d'entre elles peuvent être regroupées. Le savant a découvert que les fonctions sont des invariants du conte merveilleux russe²³.

²¹ Vladimir Propp, *op cit.*, p. 29.

²² *Ibid*, p. 31.

²³ Voici l'ordre dans lequel il présente les trente et une fonctions : éloignement, interdiction et transgression, interrogation et information, tromperie et complicité, méfait (ou manque), médiation, début de l'action contraire, départ, première fonction du donateur et réaction du héros, réception de l'objet magique, déplacement dans l'espace, combat, marque du héros, victoire, réparation du manque, retour du héros, poursuite et secours, arrivée incognito, prétentions mensongères, tâche difficile et tâche accomplie, reconnaissance et découverte de la tromperie, transfiguration, punition, mariage. (cf. V. Propp, *op. cit.*)

De nombreuses fonctions se regroupent logiquement selon certaines *sphères*. Ce sont des sphères d'action (de l'agresseur, du donateur, de l'auxiliaire, de la princesse, du mandateur, du héros, du faux héros). Les fonctions sont également distribuées entre ces personnages, mais elles ne le sont pas de façon régulière.

Sur la base des trente et une fonctions et des sept sphères d'action, Propp a établi deux définitions distinctes du conte merveilleux : « un récit construit selon la succession régulière des fonctions citées dans leurs différentes formes » et « des contes qui suivent un schéma à sept personnages²⁴ ». La première définition serait fondamentale et la seconde (la distribution des fonctions suivant les rôles) lui serait subordonnée.

Outre Propp, plusieurs chercheurs se sont consacrés à l'étude des contes populaires. C'est cependant au Français Claude Bremond que l'on accorde le mérite d'avoir élaboré un modèle s'adaptant au déroulement de tout sujet (texte) narratif. En prenant appui sur les recherches de Propp, il a conçu un instrument d'analyse plus souple en se concentrant, non pas sur le contexte mythologique du conte, mais sur la logique narrative elle-même. « L'examen de la méthode suivie par V. Propp [...] nous a convaincu de la nécessité de tracer, préalablement à toute description d'un genre littéraire défini, la carte des possibilités logiques du récit. »²⁵. Ce qui caractérise le modèle de Bremond, c'est sa simplicité d'utilisation, tant en lecture qu'en écriture.

²⁴ Vladimir Propp, cité par Evguéni Mélétski, « L'étude structurale et typologique du conte », *loc. cit.*, p.206.

²⁵ Claude Bremond, « La logique des possibles narratifs » in *L'analyse structurale du récit*, Roland Barthes et al., Paris, Seuil, coll. Points, 1981, p. 66 - 82.

Pourtant, ce modèle n'a pas été exempt de critiques. Ainsi, Evguéni Mélétski, dont l'essai est publié en conclusion de *Morphologie du conte*, reproche à Bremond d'avoir fait une analyse « trop abstraite (et en cela appauvrie), car sa démarche [serait] générale et non pas issue de l'analyse d'un genre précis (comme chez Propp) ²⁶ ». Étonnamment, ce qu'on lui reproche est justement ce qui, entre autres, a motivé notre choix. Cette ouverture de Bremond, cette possibilité d'enfin accéder à un modèle d'analyse suffisamment souple pour l'adapter non pas à un genre littéraire bien précis, mais au texte narratif en général, a stimulé notre curiosité et a orienté notre recherche d'une façon déterminante. En effet, Bremond s'efforce de tirer de l'analyse de Propp des règles générales applicables au déroulement de tout sujet narratif. Les enseignants ont depuis trop longtemps cherché des textes qui pouvaient entrer dans les moules très ajustés des différents modèles d'analyse. Nous souhaiterions bien humblement pouvoir leur proposer un modèle plus flexible qui favoriserait l'expression de la créativité des élèves en lecture et qui pourrait être utilisé dans l'apprentissage de tous les types de textes narratifs.

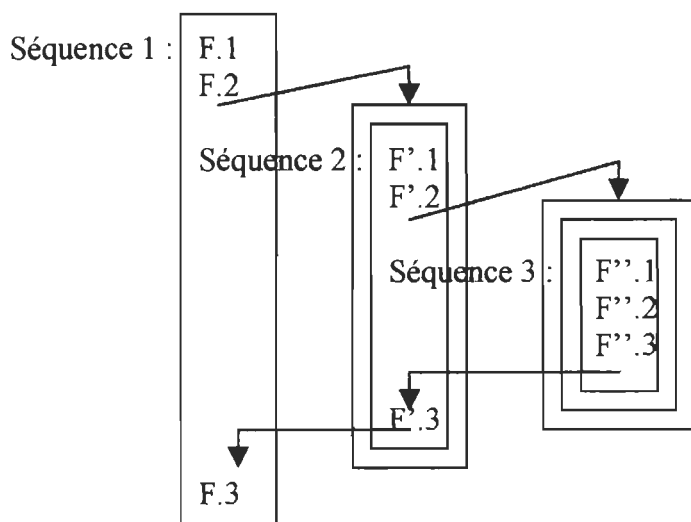
Quand Bremond distingue sa théorie de celle de Propp, il précise, dans un premier temps, que l'unité de base, l'atome narratif, demeure la *fonction*, appliquée, comme chez Propp, aux actions et aux événements lesquels, groupés en séquences, engendrent un récit. Ces séquences sont en fait des groupements de trois fonctions qui correspondent aux trois phases obligées de tout processus : la virtualité, l'actualisation et le résultat. Ce qui différencie l'approche de Bremond, c'est qu'elle considère qu'aucune de ces fonctions ne

²⁶ Evguéni Mélétski, *loc. cit.*, p. 232.

Selon cette approche, la succession d'événements qui propose une alternance d'améliorations et de dégradations de la situation des personnages est non seulement possible, mais bien nécessaire. Il faut que l'état dans lequel se trouve un personnage évolue, que quelque chose arrive et le modifie. Le modèle de base ainsi présenté devient rapidement complexe quand on l'utilise pour analyser un texte narratif. Dès qu'il y a absence d'actualisation, les personnages de l'histoire se trouvent habituellement devant une nouvelle situation virtuelle. Il faut donc enchâsser les séquences-types pour rendre compte d'une histoire un peu plus élaborée.

On pourrait expliquer la séquence complexe ainsi : un processus d'action est enclenché. Il faut, pour que ce processus atteigne à un résultat, l'enchâssement d'une nouvelle séquence qui comprendra, elle aussi, toutes les étapes d'une séquence complète. Ces combinaisons ont un nombre variable, selon l'attention que l'on porte aux détails de l'histoire.

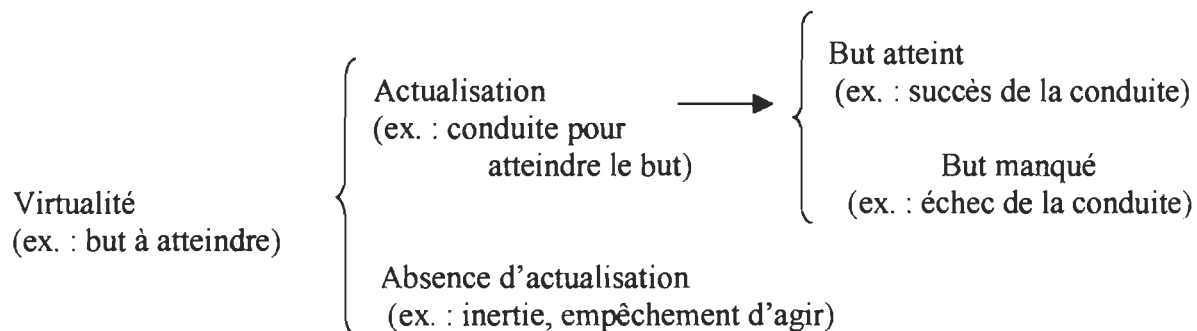
Dumortier et Plazanet interprètent ainsi le schéma de l'enchâssement²⁹ :



²⁹ Dumortier et Plazanet, *op.cit.*, p. 57

nécessite celle qui la suit dans la séquence. Au contraire, quand la première fonction qui ouvre la séquence est posée, l'auteur a la possibilité d'actualiser la situation virtuelle proposée et de clore éventuellement le processus d'amélioration ou de dégradation enclenché, ou encore de l'arrêter en cours de route, créant la surprise chez son lecteur. Le modèle de Bremond propose un réseau de possibles qui permet d'aborder le texte narratif dans l'angle de la créativité qui l'a engendré. Ainsi donc, si les recherches de Propp ont largement contribué à l'analyse des contes populaires russes (et à l'analyse des contes merveilleux en général), elles ne peuvent s'appliquer au texte narratif en général, contrairement à l'approche que nous privilégions.

Voici le schéma dichotomique tel que présenté par Bremond :



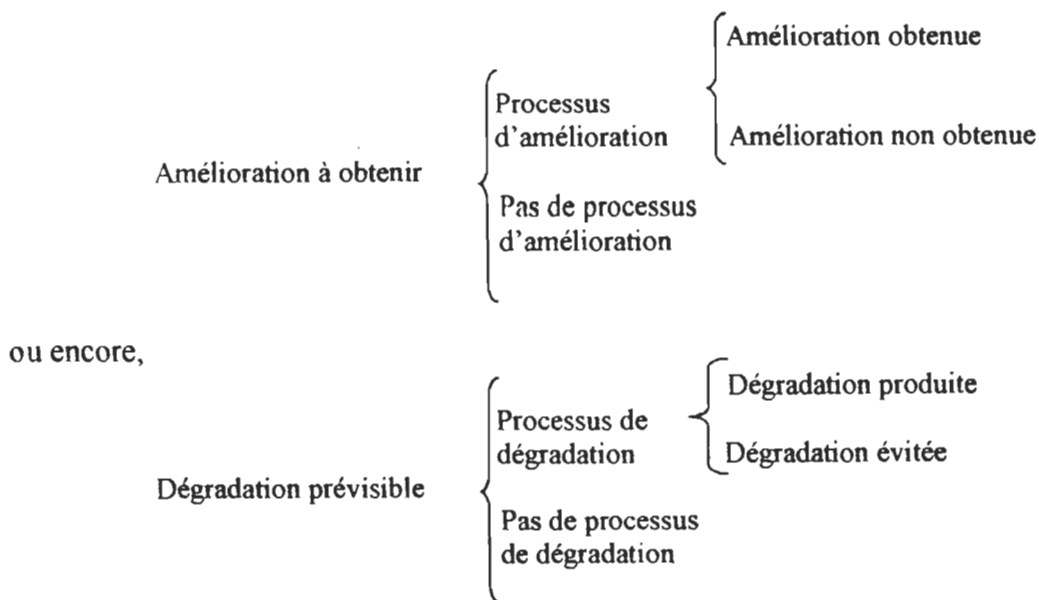
Cette séquence élémentaire nous présente l'histoire d'une transformation. Bremond l'explique à l'aide d'une analogie :

« On pourrait comparer la séquence élémentaire aux phases d'un tir à l'arc. La situation initiale est créée lorsque la flèche, placée sur l'arc tendu, est prête à être lâchée. L'alternative est alors de la retenir ou de la laisser partir ; si on choisit de la laisser partir, l'alternative est de la laisser atteindre la cible ou de faire qu'elle la manque. Certes, divers incidents peuvent perturber la

trajectoire [...]. Ces péripéties jouent un rôle « retardateur ». Elles ne changent rien à la nécessité finale de réussir ou d'échouer.²⁷»

Propp a le mérite d'avoir proposé une visite guidée du conte russe qui permet au lecteur d'en constater l'étonnante monotonie. Ses recherches ont suscité de nombreuses autres études et son livre *La morphologie du conte* a depuis longtemps été considéré comme un puissant stimulant pour l'étude structurale et typologique du conte.

Il n'est donc pas étonnant que Bremond s'en soit inspiré. Le chercheur définit le cycle narratif ainsi : « Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action.²⁸ » Selon qu'ils nuisent à cette action ou qu'ils la favorisent, les événements du récit peuvent être organisés de deux façons :



²⁷ Claude Bremond, *op. cit.*, p. 33.

²⁸ Claude Bremond, *loc. cit.*, p. 68

Une telle représentation nous donne une perspective du récit. Si nous pouvions l'illustrer en trois dimensions, il serait plus facile de comprendre que la séquence 1 réunit en fait la situation initiale de l'histoire et l'événement déclencheur qui met en branle un processus d'amélioration ou de dégradation de la situation de départ qui ne trouvera sa résolution (F.3) qu'une fois le processus complexe de transformation complété.

Nous trouvons que ce schéma est beaucoup plus près du récit en tant que combinaison d'améliorations et de dégradations potentielles. Dans sa définition du récit, Bremond précise :

« Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit mais, par exemple, description (si les objets du discours sont associés par une contiguïté spatiale), déduction (s'ils s'impliquent l'un l'autre), effusion lyrique (s'ils s'évoquent par métaphore ou métonymie), etc. Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une action, il n'y a pas non plus récit, mais seulement *chronologie*, énonciation d'une succession de faits incoordonnés. Où enfin il n'y a pas implication d'intérêt humain (où les événements rapportés ne sont ni produits par des agents ni subis par des patients anthropomorphes) il ne peut y avoir de récit, parce que c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en un série temporelle structurée.³⁰ »

En lecture, la séquence de Bremond nous invite à faire des pauses, à réfléchir aux multiples possibilités qu'offre le récit au lecteur curieux et inventif. Il ne s'agit pas d'imposer un modèle au texte, mais bien de découvrir les choix narratifs de l'auteur qui a pu, à chaque événement de son récit, imposer une orientation à celui-ci en optant pour une des deux alternatives possibles. Le lecteur comprendra rapidement que de multiples histoires auraient pu prendre leur envolée sur le même tremplin. Quand il apprendra à

³⁰ Claude Bremond, *loc. cit.*, p. 68.

utiliser ce nouvel outil pendant la phase de planification de son écriture, le lecteur créatif devrait être en mesure de se transformer en scripteur inventif puisqu'il sera alors conscient des nombreuses possibilités que recèlent une situation initiale et chacune des péripéties d'une histoire.

L'enchaînement logique des événements d'une intrigue ne suffit pas, il faut recourir à un modèle un peu plus complexe si l'on veut appréhender l'histoire tout entière. C'est à Paul Larivaille³¹ que l'on doit cet éclairage d'appoint sur la séquence élémentaire de Bremond. Celui-ci nous a fait comprendre que la fonction 1 (situation ouvrant une possibilité), ne peut pas elle-même « enclencher » l'action, de même que la fonction 3 (succès ou échec), ne peut comprendre l'aboutissement de l'action et le résultat du processus. Il faut donc considérer que la séquence 1 inclut la situation initiale et la dernière séquence, le dénouement et la situation finale de l'histoire.

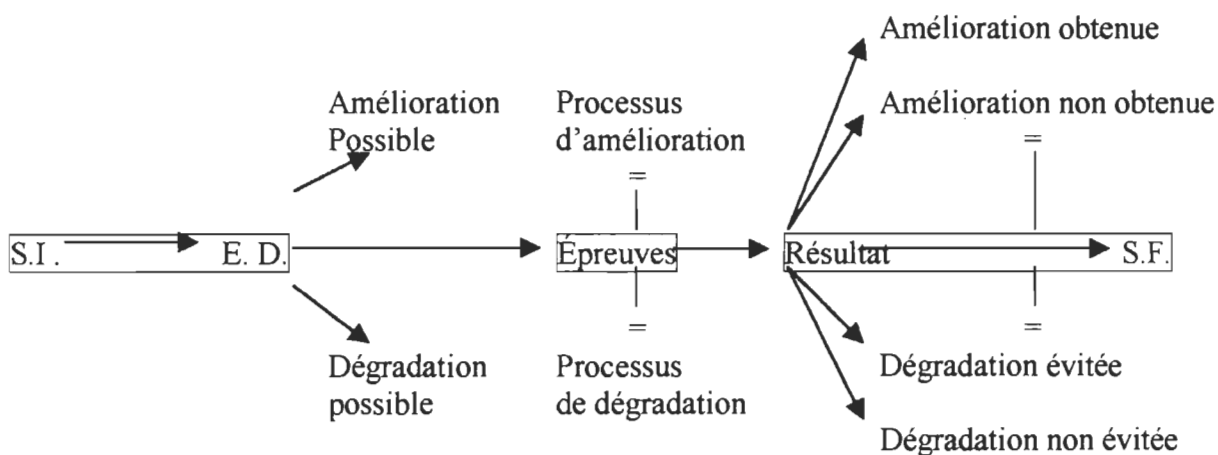
Voici un tableau proposé par Larivaille :

I. AVANT (équilibre)	1. État initial, (E 1), situation initiale
II. PENDANT (processus dynamique de transfor- mation)	2. Perturbation, (P), détonateur, déclencheur, provocation
	3. Transformation, (T), ré-action
	4. Résolution, (R), sanction, conséquence
III. APRÈS (équilibre)	5. État final, (EF), situation finale

³¹ Paul Larivaille, *Le réalisme du merveilleux. Structure et histoire du conte*, Nanterre, Université Paris X – Centre de recherches de langue et littérature italiennes, n° 28, 1982, p.49.

On y reconnaît aisément les trois fonctions de la séquence élémentaire, encadrée par les états initial et final qui permettent un moment d'équilibre avant et après les événements de l'histoire. Ce tableau de Larivaille ne nous donne cependant pas accès à des avenues non explorées de l'analyse narrative. Il nous présente LA séquence qui normalement englobe toutes les péripéties de l'histoire. Malheureusement, l'usage de ce type de schéma fait en sorte que les élèves se trouvent rapidement déroutés quand ils essaient de fondre récits d'aventures, contes ou nouvelles littéraires dans ce genre de moule.

Dumortier et Plazanet³², quant à eux, ont présenté un modèle qui a ceci de particulier qu'il combine les théories de Bremond et de Larivaille. Ce modèle nous semble assez judicieusement construit. En l'observant, on peut se référer au schéma narratif plus traditionnel de même que visualiser les bifurcations narratives caractéristiques de tout récit, inspirées des recherches de Bremond.



³² Dumortier et Plazanet, *op. cit.*, p. 150.

Ce graphique demande à être expliqué quant à son fonctionnement. Tout événement ou toute action prend son départ dans une situation d'équilibre qui se verra chamboulée par un événement déclencheur, perturbateur de l'équilibre initial. Si le lecteur interrompt sa lecture à cet endroit, il peut s'amuser à anticiper les choix qu'a pu faire l'énonciateur-narrateur quant à la suite de l'histoire, à savoir : y aura-t-il amélioration ou dégradation de la situation du ou des personnages du récit ? quel genre de bifurcation narrative l'auteur aura-t-il privilégié ? Le lecteur se trouve constamment face à une alternative et réalise d'autant mieux la multitude de possibilités narratives que le récit met en place. Ce travail de réflexion / anticipation demandé au lecteur stimule sa créativité. Celui-ci développe un peu plus sa curiosité et veut confronter ses choix à ceux de l'auteur en poursuivant sa lecture. Nous croyons que ce genre de pauses permet à l'élève qui éprouve des difficultés de compréhension en lecture de mieux saisir l'histoire et la logique narrative qui la sous-tend. Qu'on se le dise : le texte n'est pas un repas complet, de l'entrée au dessert, servi dans une même assiette ! Il comprend des étapes qui permettent la digestion et la mise en appétit pour le reste du repas.

Voilà le principal apport de notre projet : il vise à contrer l'habitude des élèves à lire et à écrire de façon linéaire. Dans le nouveau programme de français, on enseigne que ces deux activités sont commandées par un processus récursif qui suggère à l'apprenant de faire des retours sur les phases de planification et de travail pour mieux réagir au texte lu et mieux réviser le texte écrit. Dans les faits, l'élève a vaguement l'impression qu'il perd son temps à sans cesse revoir la phase précédente de son travail et ne le fait de façon efficace que s'il est étroitement surveillé et continuellement encouragé dans sa démarche.

L'implication pédagogique du modèle de Dumortier et Plazanet est grande : avec de tels modèles d'analyse, on ne présente plus aux élèves des représentations de textes, on les amène plutôt à réfléchir à la lecture comme organisation du texte, et, ce faisant, on leur permet de mettre à jour ces modèles, de percevoir l'organisation de l'intrigue et d'en dévoiler la logique.

Il est clair que ces schémas sont peu accessibles aux élèves du secondaire. Non seulement le manque de connaissance de base des élèves en ce qui a trait à la narratologie est-il flagrant, mais le niveau d'abstraction de ces graphiques semble hors d'atteinte. En revanche, l'enseignant qui souhaite intégrer lecture et écriture dans son enseignement devra nécessairement passer d'une à l'autre avec aisance et faire des liens efficaces qui faciliteront le transfert.

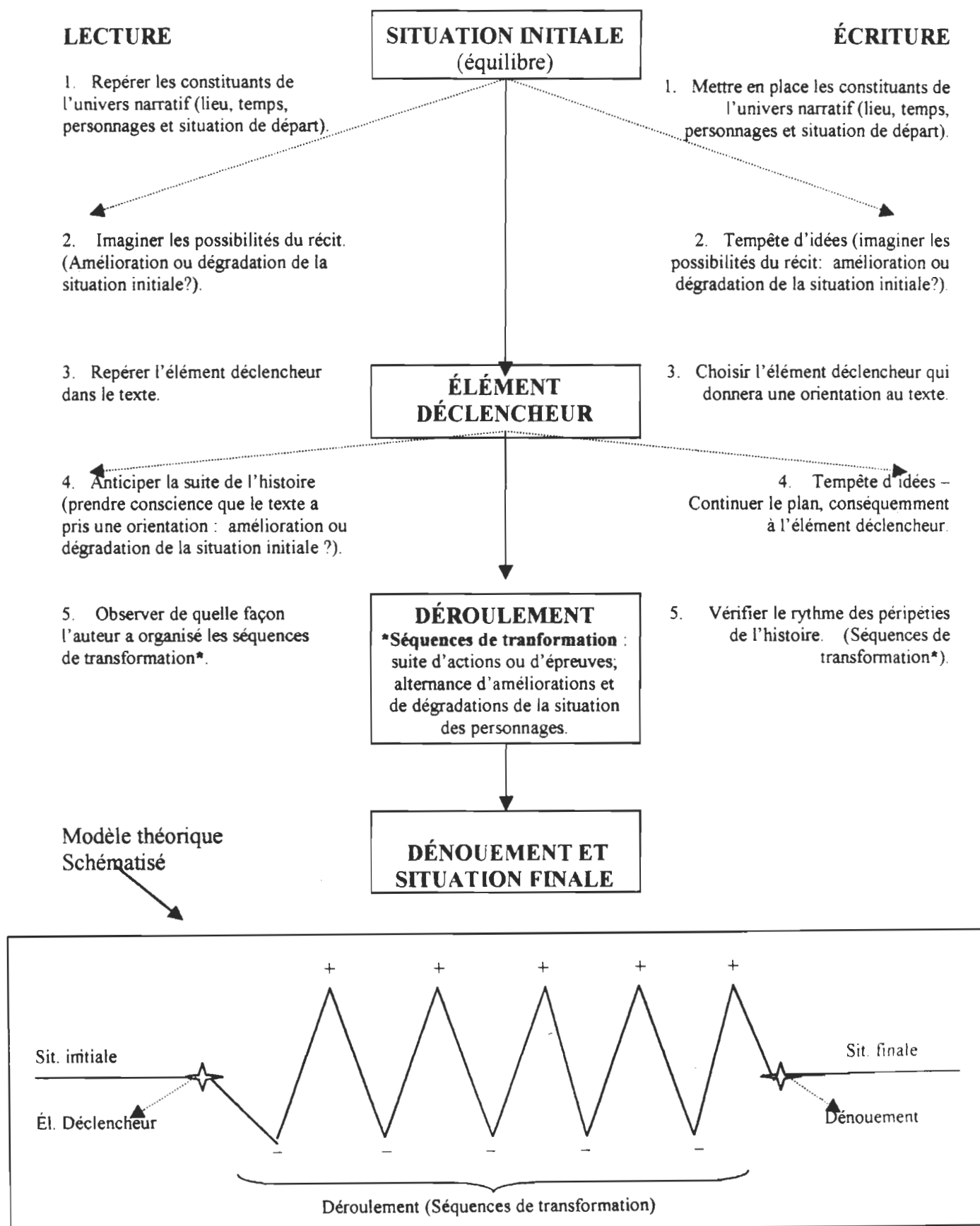
Ce schéma proposé par Dumortier et Plazanet nous a grandement inspirée dans l'élaboration de notre modèle théorique. Notre objectif visait à présenter sur un même graphique une démarche qui soit simple sans être simpliste et complète sans être trop difficile d'accès. De façon à ce que l'on puisse visualiser le rapport qui existe entre la lecture et l'écriture, nous avons choisi d'intégrer ces deux activités à notre modèle théorique. Deux activités, disons-le, qui ont toujours été présentées séparément. Nous avons donc emprunté à Dumortier et Plazanet (qui eux-mêmes avaient pris certains éléments de Larivaille, lequel s'était inspiré de Bremond...) la structure de base de leur modèle. Bref, les bonnes idées de ces grands auteurs nous ont amenée à concevoir un modèle qui décloisonne les activités de lecture et d'écriture.

Mais pourquoi tant insister pour mettre en parallèle la lecture et l'écriture ? Il semble que les apprentissages demeurent compartimentés dans le cerveau des jeunes apprenants et que l'habileté à faire des liens entre les divers éléments de l'apprentissage en cours, entre les connaissances antérieures et les notions nouvelles, entre les activités d'une même matière et finalement entre les différentes matières, n'aillent pas de soi.

Pour qu'il y ait transfert, apprentissage et rétention d'une théorie, il faut qu'il y ait une pratique; encore faut-il que celle-ci commande la mise en fonction des capacités cognitives de l'élève : réactivation des connaissances antérieures, transformation de ces connaissances pour inclure de nouvelles données, mise en éveil de la motivation à transférer ces apprentissage à d'autres champs d'activités dans lesquels ils seraient applicables (compétences transversales), de même que métacognition (habileté à s'autoévaluer et à prendre conscience de ses processus cognitifs).

Voici donc notre modèle théorique. Il s'articule autour des étapes généralement reconnues du texte narratif, mais se distingue d'autres modèles dans sa façon de mettre en relation la lecture et l'écriture.

MODÈLE THÉORIQUE : DE LA LECTURE À L'ÉCRITURE



La partie centrale de notre modèle présente les étapes du schéma narratif. À gauche, on retrouve les phases de reconnaissance des principales étapes du schéma, mais aussi des pauses qui suggèrent au lecteur d'anticiper une suite à l'histoire, suite qui consistera en une amélioration ou encore en une dégradation de la situation des personnages. La créativité ainsi sollicitée en lecture est cependant contrainte au respect de l'univers narratif du texte étudié. Dans la partie droite de notre modèle, on retrouve sensiblement les mêmes éléments que dans la partie opposée. Là encore, le scripteur doit imaginer plusieurs possibilités à son histoire pour pouvoir donner une orientation réfléchie et créative à son texte.

L'étape 5, qui illustre schématiquement les séquences de transformation, s'applique autant à la lecture qu'à l'écriture. C'est la partie du schéma que nous a inspirée « La théorie des possibles narratifs » de Bremond. Voici comment elle s'articule : au début de toute histoire, la situation initiale d'équilibre est perturbée par un événement (élément déclencheur) qui vient rompre l'équilibre en suggérant une amélioration ou une dégradation de la situation de départ. Suite à cela, il y a, peu importe le type de texte narratif, une alternance d'actions ou d'épreuves qui viendront tour à tour améliorer ou dégrader la situation des personnages. Quant au dénouement, il correspond à la dernière transformation de l'histoire, celle qui permet de mettre en place les éléments d'une nouvelle situation d'équilibre.

Ce schéma constitué de lignes brisées facilite l'enseignement de la théorie narrative. Pour l'avoir expérimenté avec des élèves de première et de cinquième secondaires, nous pouvons affirmer qu'il constitue un outil efficace pour permettre à l'élève de visualiser la

configuration du texte qu'il étudie, lit ou écrit. De plus, il uniformise l'enseignement du texte narratif en ce sens qu'il peut être utilisé autant dans l'apprentissage du récit d'aventures, du conte, de la nouvelle littéraire, etc.

MODÈLE THÉORIQUE APPLIQUÉ AU CONTE *LA BELLE ET LA BÊTE*

Quand on applique ce modèle au texte de *La Belle et la Bête*, on s'aperçoit que le conte de Madame Leprince de Beaumont réunit deux récits : celui du père de Belle et celui de la Belle. Dans chacune des deux parties du conte, Belle est à la fois la cause et la solution aux maux qui affligent les personnages masculins de l'histoire.

À partir de la situation initiale, que nous résumerons ainsi : il était une fois un homme ruiné qui vivait à la campagne avec ses trois filles..., on peut se demander ce qui pourrait arriver au père de Belle qui améliorerait ou dégraderait sa situation de départ. L'histoire telle qu'elle est écrite nous apprend qu'un de ses bateaux qu'il croyait perdu est rentré au port. Il y a donc une amélioration possible de la situation initiale. Pourtant, quand l'homme arrive au port, il constate que son bateau a été pillé et qu'il n'a plus qu'à retourner chez lui (dégradation). Sur le chemin du retour, une tempête l'empêche d'avancer, de sorte que sa situation se dégrade encore davantage. Par la suite, il aperçoit un chemin et la tempête s'arrête dès qu'il emprunte ce chemin qui le conduit directement à une somptueuse demeure, un château à l'intérieur duquel il trouve un bon feu pour se réchauffer. Amélioration, donc.

Le lendemain matin, comme il ne trouve pas d'hôte à remercier, il s'apprête à reprendre sa route quand il décide de cueillir une rose pour sa fille Belle. Malheur ! Une horrible bête se dresse devant lui et lui apprend qu'un tel affront est passible de mort (dégradation). Après avoir écouté l'histoire du pauvre homme, la Bête décide de lui laisser la vie sauve à la condition qu'une de ses filles accepte de se livrer en échange. Ce marché constitue une amélioration pour le condamné puisque, d'une part, la Bête lui laisse un sursis et que, d'autre part, ce n'est plus obligatoirement lui qui devra mourir. Amélioration qui d'ailleurs se confirme quand il revient au château avec Belle, puisque Bête lui remet des coffres remplis d'or (ce présent vient d'ailleurs combler le manque d'argent qui affectait le marchand ruiné dans la situation initiale).

C'est ici que l'histoire de Belle commence. On aurait pu écrire : Il était une fois une jeune fille qui s'était rendue de son plein gré à un château mystérieux pour se livrer à une bête monstrueuse par amour pour son père. Dès le début de cette deuxième scène, on sent que la Bête n'est pas si méchante qu'elle en a l'air, que non seulement elle ne tue pas Belle, mais qu'en plus elle en prend bien soin (amélioration). Le temps passe et, malgré toutes les attentions de Bête, Belle s'ennuie de plus en plus (dégradation). Bête accepte à contrecœur de laisser Belle retourner chez elle, à condition qu'elle revienne au bout d'un mois, à défaut de quoi, la Bête mourra. Belle accepte le marché et promet qu'après ce court séjour chez son père, elle restera au château pour toujours (amélioration). De retour chez elle, Belle profite pleinement de son congé et le prolonge même un peu (dégradation possible). Comme elle pense à retourner chez Bête, elle la voit mourir en songe. Elle s'empresse donc de rentrer au château où elle trouve Bête étendue sous le buisson de roses. Belle regrette amèrement être partie. Elle comprend qu'elle aime Bête tendrement. Tout à

coup, Bête ouvre les yeux (dernière amélioration – dénouement), Belle accepte alors de l'épouser et Bête se transforme en un beau prince. Belle a rompu le sortilège qui affligeait Bête. Le conte se termine par leur mariage.

Le résumé du conte utilisé pendant notre recherche et notre expérimentation nous permet de remarquer l'alternance d'améliorations et de dégradations caractéristiques de tout texte narratif. Curieusement, cette constatation toute simple pour quiconque manipule les textes narratifs constitue un pas de géant dans notre recherche de moyens d'assurer la continuité dans l'enseignement du français du primaire au secondaire, d'un niveau à l'autre au secondaire et du secondaire aux ordres d'enseignement subséquents.

Voici donc le schéma du conte *La Belle et la Bête*, tel que nous l'avons mis à jour au fil du texte. Le lecteur reconnaîtra dans ce schéma les bases de la théorie des possibles narratifs de Bremond.

Situation initiale :
un marchand ruiné s'est
installé à la campagne
avec ses trois filles

Amélioration potentielle :
il apprend qu'un de ses
bateaux, qu'il croyait perdu,
vient d'entrer au port.

Processus d'amélioration :
le père part.

Dégradation potentielle :
la cargaison a été volée.

Processus de dégradation :
il prend le chemin du retour;
une tempête l'oblige à se
chercher un abri.

Amélioration potentielle :
il découvre un château.

Processus d'amélioration :
il entre s'y réchauffer;
il s'endort près du feu;
un déjeuner lui est servi
à son réveil.

Dégradation potentielle :
la bête le surprend en train
de voler une rose.

Processus de dégradation :
il doit mourir.

Amélioration potentielle :
il aura la vie sauve si
l'une de ses trois filles
meurt à sa place.

Processus d'amélioration :
Belle tient à honorer
l'engagement de son père
et se rend au château avec lui

Amélioration obtenue :
le père retourne chez lui avec
deux coffrets remplis d'or.

Situation finale :
La Belle et la Bête se marient,
entourés de la famille de Belle.

Situation de départ
de l'histoire de Belle :

elle épargne la vie de son père
en acceptant de mourir à sa place.

Amélioration potentielle :
Bête ne souhaite visiblement
pas la tuer.

Processus d'amélioration :
Belle apprécie la vie au château.

Dégradation potentielle :
peu à peu, elle s'ennuie
de sa famille.

Processus de dégradation :
Belle est de plus en plus triste.

Amélioration potentielle :
Bête accepte qu'elle aille
visiter sa famille pour un mois.

Processus d'amélioration :
à l'aide d'un anneau magique,
Belle arrive chez elle le lendemain.

Dégradation potentielle :
Belle allonge son séjour
malgré l'avertissement
que lui avait fait Bête.

Processus de dégradation :
elle voit Bête mourante
en songe.

Amélioration potentielle :
Belle retourne au château
et retrouve Bête allongée
sous le buisson de roses.

Processus d'amélioration :
Bête ouvre les yeux.
Belle lui avoue son amour.

Amélioration obtenue :
Bête se transforme en un
beau jeune homme.

L'amour de Belle a rompu
le sortilège.



Après avoir vérifié la pertinence de notre modèle sur le conte choisi, nous nous sommes plus spécifiquement attardée à l'organisation interne du texte en relevant les marqueurs temporels. Les plus importants, ceux qui sont placés en complément de phrase et introduisent un changement d'état, contribuent à faire progresser l'information et donnent un rythme à l'histoire. Quant aux indices de temps inclus dans le corps du texte, nous avons remarqué qu'il s'agit le plus souvent d'adverbes, modificateurs de verbes, qui viennent enrichir les phrases sans toutefois changer le cours de l'histoire. Pour le lecteur débutant, les marqueurs temporels sont des repères importants qui facilitent sa compréhension du texte narratif.

Puisque ce conte fort bien construit pouvait s'avérer un texte intéressant pour l'enseignement de la lecture, nous avons décidé de l'utiliser dans l'élaboration d'un cahier d'apprentissage à l'intention d'élèves de première secondaire. Le défi était stimulant puisqu'il nous permettait de mettre à l'épreuve notre modèle de base dans la planification d'une stratégie d'apprentissage complète et d'être le plus pragmatique possible dans cette démarche qui a toujours eu comme principal objectif d'étudier le texte narratif dans l'optique de son enseignement auprès d'élèves du secondaire.

Dans la seconde partie de notre mémoire, nous nous attardons à mettre en relation le modèle théorique construit et sa possible utilisation en classe. Ensuite, nous décrivons notre projet d'enseignement et faisons un retour sur l'expérimentation de ce matériel vécue avec des élèves de première et de cinquième secondaire en février et mars 1999. Pour terminer cette portion de notre travail, nous présentons l'activité pédagogique élaborée, précédée d'un guide d'enseignement qui pourrait éventuellement être utilisé par d'autres enseignants.

DEUXIÈME PARTIE :

SI LIRE DEVENAIT UN ACTE DE CRÉATION ?

Pourquoi lire ? Pour s'évader d'un monde souvent trop étroit, pour côtoyer des êtres peu banals, pour se détendre, pour s'informer...

Pourquoi faire lire les jeunes ? Pour leur donner accès au rêve et à un monde dans lequel ils peuvent mieux comprendre les comportements, les personnalités, la vie; pour leur permettre non seulement de construire le sens d'un texte, mais aussi leur personnalité individuelle, sociale et civique, pour leur ouvrir une fenêtre sur le monde, leur donner accès à d'autres univers dont ils pourront enrichir le leur.

« Faire lire », écrit Philippe Meirieu, « c'est offrir la possibilité que quelque chose se passe entre un livre et son lecteur ; ce n'est pas réduire la diversité des approches à celles qui entrent dans les règles canoniques, mais multiplier les entrées [...] afin que chacun puisse y trouver la seule chose que l'on puisse vraiment chercher dans un texte : soi-même ³³ ».

³³ Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1990, p. 94.

Jocelyne Giasson distingue deux fonctions de la lecture : « une fonction utilitaire (ou efférente), qui correspond au fait de lire pour apprendre, et une fonction esthétique qui correspond au fait de lire par plaisir »³⁴. Nous réalisons que les enseignants de français tentent presque toujours de combiner ces deux fonctions. La majorité des élèves ne trouvant que peu et, souvent, pas de plaisir à lire, il est difficile de les amener à apprécier une activité libre de lecture. C'est pourquoi nous nous efforçons d'encadrer la lecture, d'en faire un lieu d'apprentissage stimulant qui vise deux objectifs : celui de faire apprendre et celui de leur faire découvrir le plaisir de lire. Heureusement, le présent programme de français (1995), en multipliant les objectifs de lecture et en mettant en relation la lecture, l'écriture et l'expression orale, confère à l'enseignant un rôle d'accompagnateur-guide dans cette conquête du littéraire. En inscrivant ses émotions après avoir lu un récit, un conte ou un roman, en communiquant oralement avec les élèves dans son groupe de discussion, au cours d'un cercle de lecture ou d'un débat, l'élève apprend différentes façons de réagir et de dialoguer avec une œuvre.

Umberto Eco, dans *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, a nourri nos réflexions en ce qui a trait aux activités d'apprentissage de la lecture que nous proposons aux élèves du premier cycle du secondaire. On peut y lire : « Et même si un bois n'est pas quadrillé de sentiers, chacun a le loisir de tracer son propre itinéraire en prenant à droite ou à gauche d'un arbre donné, à chaque arbre rencontré. Dans un texte narratif, le lecteur doit à chaque instant faire un choix.³⁵ » Puis, plus loin : « Il (le lecteur) peut lire de mille manières, aucune loi ne lui impose une façon de lire, et souvent, il utilise le texte

³⁴ Jocelyne Giasson, *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaétan Morin éditeur, 1995, p. 15

³⁵ Umberto Eco, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris, B. Grasset, 1996, p. 13.

comme réceptacle de ses propres passions, qui proviennent de l'extérieur du texte ou que le texte suscite fortuitement chez lui.³⁶ » Pourquoi alors a-t-on toujours donné l'impression aux élèves qu'il n'y avait qu'une seule bonne façon de comprendre un texte ?

Nous croyons, qu'en amenant l'élève à découvrir les possibilités narratives des textes, nous l'aiderons à développer sa confiance en lui, contrairement aux traditionnelles pratiques de lecture qui ont trop souvent laissé croire aux élèves qu'ils n'avaient pas saisi l'essentiel du sens, qu'ils n'avaient pas compris le message implicite, bref, qu'ils n'étaient pas de bons lecteurs.

Nos objectifs, en ce qui a trait à la pédagogie de la lecture, doivent, d'une part, rencontrer ceux du Ministère (« ...amener les élèves à comprendre le sens des textes littéraires narratifs, poétiques et dramatiques, et des textes courants, à en reconstituer le contenu et l'organisation, à en discerner le point de vue et à y réagir. ³⁷»), d'autre part, ils doivent entretenir la curiosité de l'élève quant à l'univers narratif, aux contenus romanesques, etc., pour peu à peu cultiver chez lui, un peu à son insu, le besoin de lire.

Pour faciliter le travail de lecture, il importe que l'enseignant partage avec ses élèves certaines notions théoriques. Cela constituait notre première motivation à échafauder une représentation du schéma narratif qui ferait image dans la tête du jeune apprenant et qui pourrait être utilisée tout au long de ses études secondaires, de façon à assurer une certaine continuité et aussi à se placer au-dessus des stratégies parfois discutables, enrobées

³⁶ Umberto Eco, *op. cit.*, p. 16.

³⁷ Ministère de l'Éducation, *op. cit.*, p. 6.

d'édulcorant promotionnel, des maisons d'édition. Notre seconde motivation visait à mettre en relation la lecture, l'écriture et l'oral, tel que le préconise le Ministère de l'Éducation.

Dans la première partie de notre mémoire, nous avons défendu l'idée d'un modèle d'analyse du texte littéraire qui se dégage progressivement du travail de lecture, lui conférant ainsi un rôle d'appui plutôt que de proposer une panacée. Ce modèle a pour objectif d'amener l'élève à établir des relations entre les unités textuelles découvertes, à discuter les possibilités narratives du texte et, éventuellement, à transférer ses nouvelles connaissances en écriture. Nous croyons que lire est un acte de création; que la lecture passive et continue ne rime à rien; qu'il faut être un lecteur actif, curieux et imaginatif qui n'hésitera pas à anticiper le déroulement de l'histoire pour mieux découvrir le plaisir d'une lecture dans laquelle on s'implique consciemment.

C'est donc le lecteur qui élabore le squelette du texte, qui le corrige, le renie, le refait, bref, qui découvre la richesse du texte et sa signification au fil de sa lecture et de sa compréhension. En fait, à chaque fois que l'élève interrompra sa lecture pour imaginer différentes possibilités narratives (autant d'améliorations que de dégradations possibles d'une situation donnée), on l'amènera à réaliser que tout auteur interrompt son écriture de la sorte pour décider de la suite de son histoire et que « la tempête d'idées » qui lui est suggérée précédemment aux exercices d'écriture devrait aussi être utilisée en cours de lecture pour stimuler sa créativité et le placer devant un carrefour de possibilités plutôt que de l'engager dans une seule avenue.

Dans cette seconde partie de notre mémoire, que nous souhaitons le plus pragmatique possible, nous présentons une stratégie d'enseignement qui a pris forme à mesure que se construisait notre modèle théorique. Nous les mettrons donc en relation, de façon à ce que ce modèle, tout autant que l'exercice pédagogique élaboré, prenne tout son sens.

Le lecteur à qui est destiné notre activité d'apprentissage a 12 ou 13 ans et il débute son cours secondaire. En général, il possède peu de connaissances en lecture (« activité » dont il a d'ailleurs une perception très négative) et il a peu confiance en ses capacités de lecteur. Le texte avec lequel il apprivoisera l'univers narratif raconte une histoire qu'il connaît déjà : celle de *La Belle et la Bête*. Ainsi rassuré par un univers qui lui semble réservé aux plus jeunes, il entreprendra probablement la démarche avec nonchalance.

DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT

Dans un premier temps, il s'agit d'interroger les élèves dans le but de réactiver leurs connaissances antérieures (texte narratif, représentation cinématographique, rapport avec l'écriture, motivation à approfondir leurs connaissances dans ce domaine, etc.) et de situer cette démarche à l'intérieur du programme d'étude, puis de l'étape. Dans un second temps, s'ensuit une discussion de ce qu'est un conte, de ce qui le différencie d'autres types de textes. À cette occasion, on pourra faire surgir les souvenirs d'enfance alors que certains privilégiés d'entre eux s'endormaient à la lecture de leur histoire préférée. Pour clore cette étape, on invite les élèves à lire le conte de *La Belle et la Bête*, juste pour le plaisir, sans

annoter quoi que ce soit, pour que s'exerce librement ce que Giasson appelle la « fonction esthétique de la lecture »³⁸.

Nous pourrons ensuite passer aux choses sérieuses ! L'interrogation qui précède le travail a pour but de donner confiance aux apprentis lecteurs, de leur faire prendre conscience qu'ils sont relativement familiers avec l'univers narratif. Le schéma d'une histoire servira alors de base de discussion : il sera question du début qu'on nomme situation initiale, du « pis là y'arrive que'qu'chos' » que l'on nomme « élément déclencheur », du déroulement de l'histoire et d'une fin qu'on appelle « situation finale ». Ce sera également l'occasion d'aborder les constituants de l'univers narratif et d'établir certains parallèles avec des romans qu'ils ont lus antérieurement.

Ces discussions permettent d'éveiller la curiosité des jeunes, de les motiver à s'investir dans une activité d'apprentissage « qui ne compte pas », un projet qui n'aura d'autre fin que celle de les faire apprendre. De plus, cette activité leur donnera accès à l'observation des règles d'organisation et de cohérence d'un texte et de certains de faits de langue et leur permettra de vivre une première expérience de construction du savoir par le biais de la métacognition.

Une fois la tâche décrite, les élèves goûteront de nouveau au texte, mais cette fois à petites bouchées, en respectant la cadence imposée, l'alternance entre le travail individuel, en équipe ou en grand groupe.

³⁸ Giasson, *op cit*, p. 15

Voici, en guise d'exemple, les premières consignes de lecture :

Je t'invite à relire ce conte. Ta seconde lecture sera entrecoupée de pauses pendant lesquelles je t'amènerai à réfléchir à toutes les possibilités narratives* contenues dans un tel texte. Pour commencer, j'aimerais que tu annotes **la situation initiale***. Pour effectuer un marquage efficace, tu devras te servir des lettres **T** et/ou **d'un marqueur vert** (pour marquer les indices de temps), **L** et/ou **d'un marqueur rose** (pour marquer les indices de lieu) et **P¹, P², etc.** et/ou **d'un marqueur jaune** (pour marquer et différencier les personnages et leurs caractéristiques respectives). (« Cahier de l'élève », p. 3)

En repérant les constituants de l'univers narratif, l'élève approfondit certains éléments théoriques indispensables à la compréhension d'un récit et transférables en écriture. Il faut bien comprendre que l'élève moyen de première secondaire ne sait pas comment structurer un texte, où placer, entre autres, les indices de temps et de lieu, et qu'à la lecture, il n'est pas conscient de l'organisation du texte qu'il parcourt.

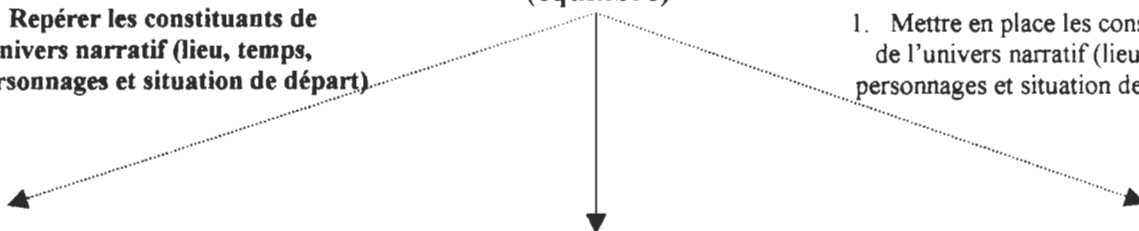
LECTURE

1. Repérer les constituants de l'univers narratif (lieu, temps, personnages et situation de départ).

SITUATION INITIALE (équilibre)

ÉCRITURE

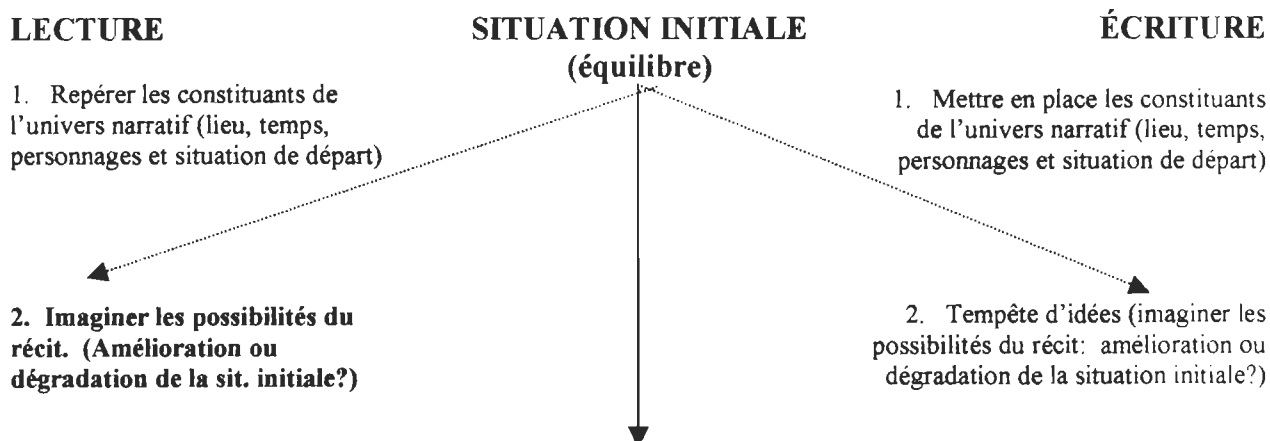
1. Mettre en place les constituants de l'univers narratif (lieu, temps, personnages et situation de départ)



Le lien avec l'écriture est facile à faire puisque l'élève comprend qu'il faut d'abord situer son lecteur et lui présenter les principaux personnages de l'histoire avant que ne commencent les péripéties.

Régulièrement, en équipe de deux, les élèves seront amenés à partager leurs résultats (qu'ils auront compilés sur des tableaux dont les couleurs correspondent aux couleurs de marquage du texte) et, par le fait même, à enrichir leurs réponses pour finalement arriver à compléter un tableau synthèse. L'alternance entre le travail individuel et le travail en équipe devrait donner un rythme à l'activité jusqu'à la fin de celle-ci. En discutant et en justifiant leurs réponses, ils prendront conscience des nombreuses possibilités qu'offre le texte étudié. Nous atteignons aussi un autre objectif du présent programme de français qui préconise davantage la discussion préparée que l'exposé oral traditionnel devant la classe, en ce qui touche l'évaluation des capacités à s'exprimer d'un élève.

Première véritable pause : nous les interrogeons pour orienter leur réflexion et leur compréhension et pour les amener à imaginer d'autres possibilités narratives que celles énoncées par l'auteur.



En travaillant avec des romans, lors de cercles de lecture, les élèves ont parfois eu à imaginer comment allait se développer une histoire, mais jamais ils n'ont eu à imaginer de quelles autres façons l'histoire aurait pu se développer. Voici comment cette approche est présentée aux jeunes. (Tableau BLEU : les événements, suite à la situation initiale).

Place à la créativité !

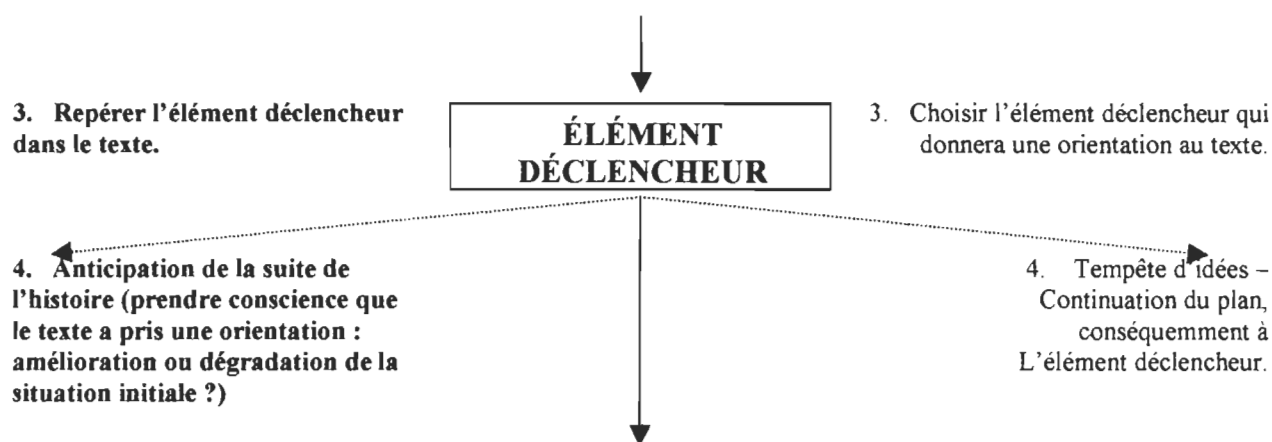
Compte tenu de ce que tu sais des personnages et du début de l'histoire, dis-moi de quelles façons pourrait s'orienter le déroulement de l'histoire en imaginant deux possibilités d'amélioration et deux possibilités de dégradation de la situation des personnages, différentes de l'histoire traditionnelle.

Le tableau que l'élève doit compléter l'oblige à réfléchir aux divers constituants de l'univers narratif du texte étudié et à inventer quatre possibilités (deux améliorations et deux dégradations) qui pourraient convenir à l'histoire.

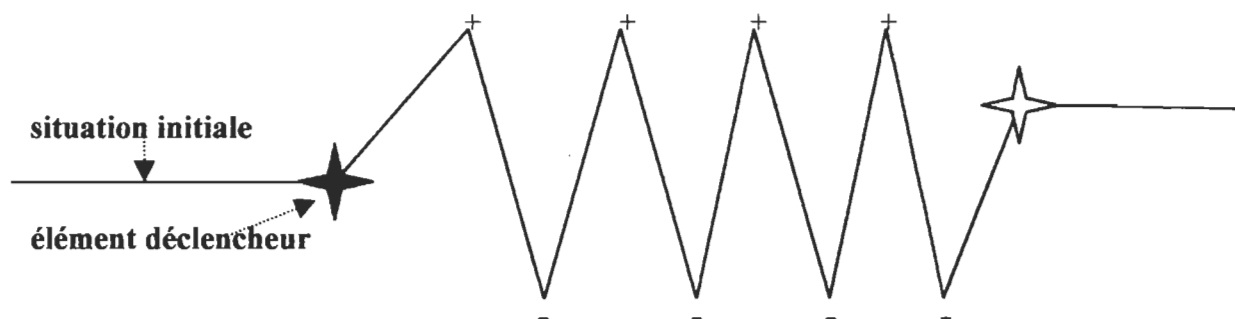
C'est lors du retour en grand groupe que les élèves devraient prendre conscience du véritable sens de l'univers narratif et que nous pourrions concrètement enseigner certaines règles de cohérence textuelle. En comparant leurs suggestions d'améliorations et de dégradations de l'histoire, les élèves conviendront que la compréhension d'un texte se situe bien au delà de la capacité à lire les mots et que les meilleures possibilités de prolongement de l'histoire sont celles qui prennent en considération l'univers narratif décrit dès le début du conte. Leur habileté à imaginer le déroulement de l'histoire se verra

confrontée aux choix de l'auteur, choix dont ils pourront alors plus aisément discuter. Là encore, le lien avec l'écriture est très facile à établir. Les élèves devraient être en mesure de comprendre que le lecteur, comme l'écrivain, se trouvent souvent placés en plein coeur de carrefours où s'entrechoquent les idées.

Puis, le travail se poursuit sur une base individuelle en vue de découvrir l'élément qui viendra perturber l'histoire, d'effectuer le travail de marquage du texte et de compléter les tableaux correspondants.



Lors du retour en grand groupe, les élèves vivent un premier contact avec la représentation schématique du texte narratif. Nous croyons que cette façon d'appréhender la structure des différents types de texte en simplifiera l'apprentissage. Examinons le tableau suivant :



La situation initiale, représentée par la ligne horizontale, caractérise l'état d'équilibre du début de l'histoire. Vient ensuite le bouleversement de l'équilibre qu'on appelle : **élément déclencheur**. Celui-ci donnera une orientation à l'histoire : une amélioration ou une dégradation possible de la situation des personnages. Dans le cas de *La Belle et la Bête*, l'élément déclencheur laisse entrevoir la possibilité d'une amélioration (Le marchand ruiné apprend qu'un de ses bateaux, qu'il croyait perdu, est entré au port). À partir de là, les élèves imaginent une suite à l'histoire. L'amélioration possible se concrétisera-t-elle ? Ou sera-t-elle annulée par une dégradation potentielle ? De nouveau, ils inventeront quatre possibilités de continuation du récit. En écriture, il faut suivre la même démarche. Le scripteur choisit un élément déclencheur qui respecte l'univers narratif décrit dans sa situation initiale et réfléchit à l'orientation qu'il donne à son texte avant de choisir la façon de le continuer.

En abordant le déroulement de l'histoire, nous sommes amenée à modifier quelque peu les consignes de marquage du texte. C'est l'occasion de faire découvrir aux élèves que ce récit se caractérise par son organisation temporelle. Les marqueurs étant surtout placés au début des paragraphes, les élèves les repéreront rapidement et découvriront qu'il s'agit habituellement de compléments de phrase (groupes syntaxiques déplaçables et effaçables que l'on place au début des phrases quand on souhaite donner une plus grande importance à l'information qu'ils contiennent). Quant aux autres indices de temps, disséminés dans le texte, il s'agit surtout d'adverbes et de groupes prépositionnels qui n'introduisent pas de rebondissement dans l'action mais en soutiennent la progression.

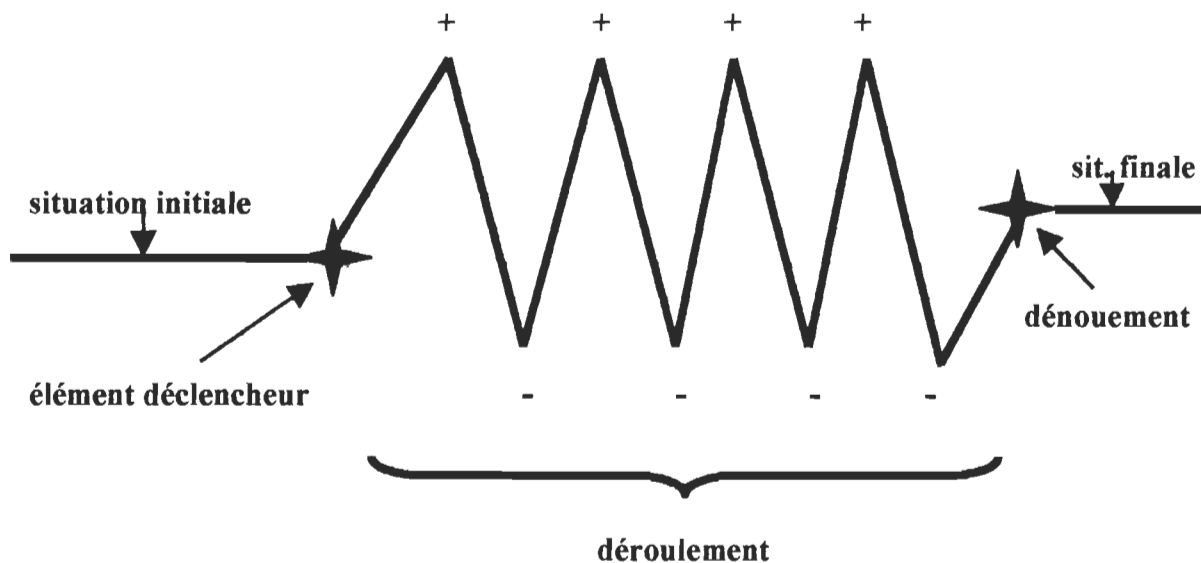
Les marqueurs temporels trouvés, les élèves s'attardent ensuite aux péripéties de cette première partie du déroulement. En équipe, ils ont la possibilité de comparer leur travail et de compléter le tableau synthèse (en beige) en allant recueillir dans le texte les informations manquantes (lieux, personnages présents lors de l'événement). En outre, ils précisent, pour chaque péripétie, s'il s'agit d'une amélioration ou d'une dégradation de la situation des personnages.

Cette fois encore, ils devront imaginer des variantes à l'histoire. Contrairement aux deux étapes précédentes, les élèves doivent sélectionner deux passages du texte où ils souhaiteraient changer le cours de l'histoire et imaginer deux possibilités d'améliorations et de dégradations qui tiennent compte des informations qu'ils possèdent à partir du début du récit jusqu'au point d'arrêt choisi. Lorsqu'ils sont réunis en grand groupe, le travail consiste à mettre en commun les trouvailles et à décider des meilleures suggestions.

La situation finale vient clore le travail de marquage du texte. Deux autres tâches restent alors à accomplir. Premièrement, il faut compléter le tableau BLEU (Les événements, suite au déroulement de l'histoire). Ce document leur fait prendre conscience qu'à un certain point du texte de *La Belle et la Bête*, juste avant la situation finale, se trouve une dernière amélioration : celle qui donne l'occasion au lecteur de deviner une des fins possibles de l'histoire. C'est ce qui nous permettra de glisser de l'information sur le dénouement et, c'est une possibilité, de revenir sur certains des romans qu'ils ont lus pour leur en faire découvrir les dénouements. Deuxièmement, sur le tableau synthèse (en beige), les élèves doivent regrouper les améliorations et les dégradations notées en retranchant les péripéties qui sont de moindre importance, en vue de la dernière grande

activité prévue : compléter, avec toute la classe, le schéma du texte au tableau. L'enseignant tracera la ligne horizontale qui représente la situation initiale et la résumera au-dessous : « Un marchand ruiné vit à la campagne avec ses trois filles. » Il indiquera ensuite l'élément déclencheur : « Un jour, il apprend qu'un de ses bateaux est arrivé au port. » Il tracera ensuite une droite vers le haut (amélioration possible) et demandera aux élèves de l'aider à continuer l'histoire.

Nous croyons que la représentation schématisée du texte leur permettra de constater l'alternance des améliorations et des dégradations. De plus, la classe devrait être à même de constater que chacun des élèves, fort de la démarche d'apprentissage, est en mesure de raconter l'histoire complète et détaillée du conte étudié. De sorte que même les trous de mémoire auxquels se heurte souvent l'élève à qui on demande de résumer une intrigue, peuvent alors être aisément surmontés grâce à la dynamique amélioration / dégradation d'une situation construite en alternance.



Quand ce projet sera terminé, il faudra s'empressez d'y greffer d'autres stratégies, de façon à favoriser un transfert efficace. À la fin de notre guide d'enseignement, nous suggérons aux enseignants quelques possibilités d'exploitation qui leur permettront de lier ce projet à d'autres activités de lecture, à des projets d'écriture, à un travail d'appropriation de la grammaire du texte sur le conte étudié, etc. Ces suggestions sont présentées à titre indicatif seulement. Plusieurs autres activités pourraient être élaborées à partir de ce texte ou en rapport avec l'apprentissage visé.

En quoi ce projet a-t-il permis que la lecture devienne un lieu de création ? Tout simplement en ce qu'il encourage le lecteur à travailler parallèlement au texte pour échafauder des récits différents, mais tout à fait fidèles à l'univers narratif imposé; en ce qu'il suscite l'engagement et la participation active de l'élève dans la tâche et qu'il propose une façon de travailler qui prévoit des pauses de travail, le questionnement et aussi l'autoquestionnement (stratégie de compréhension qui complète avantageusement notre projet d'enseignement du texte narratif).

L'autoquestionnement (métacognition) est une forme de création en ce sens qu'elle permet à l'élève de construire sa propre représentation du texte. Quand les élèves sont habiles à s'autoquestionner, ils font de la tâche externe traditionnelle, une tâche interne, dans laquelle ils s'engagent activement. L'apprenant actif prendra l'initiative de s'interroger, de négocier avec les exigences d'une tâche de lecture et relèvera les particularités et les incohérences d'un texte.

Nous pensons que ces nouvelles préoccupations pédagogiques, auxquelles nous adhérons, ne peuvent être imposées aux enseignements. Ainsi donc, pour satisfaire aux besoins et aux objectifs variés de notre projet, nous avons choisi d'inclure deux questionnaires d'ordre métacognitif qui interviennent au début de l'apprentissage, dans la phase de préparation, puis à la fin de l'apprentissage, dans la phase d'évaluation. Ces questionnaires favorisent un retour sur les apprentissages et une prise de conscience quant à certaines difficultés que rencontre l'élève pour comprendre ou pour accomplir une tâche donnée. Pendant la phase de régulation (phase qui permet le réajustement des stratégies en vue d'atteindre un résultat), notre projet privilégie un questionnement de type réciproque ou en groupe coopératif. Nous savons qu'il est souhaitable que les questions proviennent davantage de l'élève que de l'enseignant, mais notre préoccupation s'est limitée à piquer la curiosité des enseignants en ce qui a trait à ces méthodes assez récentes.

La métacognition, une fois maîtrisée, devrait pousser l'élève à se demander, avant la lecture d'un texte (phase de planification), ce qu'il devrait faire avant de commencer à lire; pendant la lecture (phase de régulation), ce qu'il comprend ou ne comprend pas et ce qu'il doit faire pour faciliter sa compréhension du texte et, après la lecture (phase d'évaluation), ce qu'il a compris. À chacune des questions qu'il se pose, l'élève devrait pouvoir attribuer une stratégie de compréhension qu'il a apprise et dont il reconnaît l'efficacité dans une situation donnée. En première secondaire, nous solidifions les bases de l'apprentissage de la lecture. Les stratégies de compréhension que nous enseignons doivent être expérimentées de multiples façons et présentées par des enseignants qui ont la conviction que leur travail aura des répercussions sur la maîtrise de certaines habiletés en lecture. L'autoquestionnement, pour terminer, doit être enseigné de façon explicite et encouragé

dans toutes les matières. Notre projet propose aux enseignants deux questionnaires qui n'ont pas pour objectif de définir ce qu'est l'autoquestionnement, mais qui incitent ces derniers à vérifier certains acquis de leurs élèves et à discuter de façon métacognitive avec eux.

Quand nous avons commencé à élaborer notre projet, nous avons pensé utiliser la partie pratique du mémoire avec les élèves de 1999-2000. Mais, en décembre dernier, alors que nous étions en cours de rédaction et que notre projet d'enseignement du texte narratif n'était qu'à demi achevé, nous avons décidé de concentrer nos efforts à l'élaboration de ce projet de façon à pouvoir le mettre à l'épreuve avec de vrais apprenants et ainsi l'améliorer à la lumière de leurs observations et des résultats d'expérimentation dès le printemps 1999.

Précisons qu'il nous semblait très pertinent d'envisager utiliser cet instrument puisque, d'une part, celui-ci respectait dans son contenu les objectifs d'enseignement du texte narratif et que, d'autre part, les élèves qui devaient profiter de cette nouvelle approche n'avaient pas encore abordé cet objectif d'apprentissage dont l'enseignement est prévu à la troisième étape de l'année scolaire. De plus, il était tout à fait motivant pour nous de poursuivre l'écriture de ces documents en ayant en vue la possibilité d'en vérifier concrètement la qualité dès cette année.

Comme enseignante, nous ne travaillons que très rarement à l'aide de projets élaborés par d'autres enseignants ou spécialistes de l'enseignement du français. À chaque année scolaire, nous gardons une longueur d'avance sur la planification des activités d'apprentissage et nous créons celles-ci de façon à atteindre nos objectifs d'enseignement

tout en respectant le rythme et les besoins parfois assez spécifiques de certains groupes d'élèves. Ainsi, nos élèves n'ont jamais été surpris ou déstabilisés par la forme que prenait ce projet. Nous leur avons précisé qu'ils travaillaient avec la première version de ces cahiers d'apprentissage et que leurs remarques tout au long du travail tant sur le contenu, sur la forme, que sur les difficultés qu'ils rencontraient ou même sur les émotions qu'ils ressentaient, nous seraient très utiles en vue d'améliorer ces documents. Nous soupçonnons même certains élèves d'avoir ressenti la brûlante responsabilité de participer à la conception d'un outil indispensable aux futures générations d'apprenants.

De la même façon que les élèves ont besoin d'encouragements pour soutenir leur motivation à apprendre, nous étions rendue à une étape de la recherche et de la rédaction qui nous semblait un peu plus ardue. Ainsi, il nous fut salutaire d'entendre, de la part d'une enseignante avec qui nous travaillons depuis maintenant trois ans, des commentaires très positifs sur le projet auquel elle adhérerait d'emblée tant il lui semblait rénover avantageusement l'approche que nous préconisions l'année précédente. Ainsi, au fur et à mesure de ce projet, nous avons écrit notre première ébauche du guide d'enseignement. Concrètement, à chaque fin de journée, nous discutons des commentaires des élèves et planifions la poursuite de l'activité.

Ce que nos élèves ont le plus apprécié, c'est entre autres, notre accompagnement discret tout au long du projet, les consignes nombreuses mais claires, le langage « juste assez facile » utilisé dans le document, les couleurs que certains souhaitaient réutiliser ultérieurement quand il serait encore question des constituants de l'univers narratif,

l'alternance entre le travail individuel, en dyade et en grand groupe et l'acquisition de compétence dont ils prenaient conscience au fil des jours.

Ce qu'ils ont moins apprécié, c'est l'effort qu'il devaient fournir pour imaginer des améliorations et des dégradations cohérentes au texte et le fait de devoir compléter des tableaux (trop nombreux selon plusieurs) et tout à fait fastidieux selon nos plus vaillants. Cependant, après en avoir discuté avec eux, ils ont admis que ces deux tâches étaient nécessaires à l'appropriation de certaines connaissances.

Ce projet, qui nous permettait d'enseigner le texte narratif à l'aide d'un document qui nous tenait beaucoup à cœur, visait en fait deux objectifs : celui de valider une partie de nos recherches et celui d'inclure à notre enseignement quelques outils métacognitifs, de façon à soutenir l'apprentissage autonome et la motivation à apprendre. L'enseignement n'est plus la simple transmission de connaissances, il consiste aussi à montrer comment faire pour apprendre, c'est-à-dire à montrer à apprendre. Les stratégies utilisées dans notre cahier d'apprentissage ont été clairement expliquées aux élèves et l'atteinte des objectifs d'apprentissage leur a permis d'apprendre à se comporter de façon stratégique dans une situation d'appropriation du sens d'un texte narratif.

Ce qui a le plus changé dans notre approche auprès des élèves, c'est sans doute notre façon de les accompagner dans leur travail, sans précéder chacune des étapes d'un enseignement systématique, sans répondre à leurs questions, mais plutôt en les amenant à s'interroger pour mieux s'approprier le contenu théorique. Quand nous retournions en grand groupe pour partager les résultats du travail effectué, nous étions à même de

constater leur acquisition de connaissances et leurs capacités à compléter les assertions d'autres élèves. De plus, nous avons présenté deux tableaux qui visaient à faire le point sur les apprentissages et à consigner leur évaluation d'acquisition de connaissances sur une échelle de 1 à 4. Nous craignions d'ailleurs que d'avoir à compléter ces tableaux ne soit pas pris au sérieux, mais nous avons été agréablement surprises de constater l'intérêt des élèves à s'autoévaluer et leur capacité à trouver des façons d'améliorer leurs connaissances. Malheureusement, plusieurs n'ont pas encore la motivation qui les pousserait à fournir l'effort nécessaire pour combler leurs carences. C'est le cercle vicieux de l'élève en difficulté qui a décroché dès le cycle primaire, sûr d'être incapable de réussir son travail.

Si l'on se fie aux commentaires des élèves, la grande majorité d'entre eux semblent avoir apprécié l'activité, souhaitent réutiliser les stratégies qui leur ont été enseignées, ont eu l'impression de travailler plus fort pour apprendre, contrairement à leurs enseignantes qui, selon eux, n'avaient qu'à faire acte de présence et contrôler le niveau sonore des échanges entre les élèves. Comme quoi il y a encore du chemin à faire pour passer de l'enseignante « femme-orchestre » à l'enseignante « chef d'orchestre »!

De la première version du document de travail à la version présentée dans ce mémoire, il n'y a pas eu beaucoup de changements : certaines précisions ont été apportées aux consignes énoncées, quelques tableaux ont été améliorés, des questions ont été reformulées; somme toute, nous étions plus proche de l'étape finale que nous ne le pensions. La plus grande partie du travail à compléter consistait à élaborer le guide de l'enseignant qui représentait un nouveau défi puisque, en général, nous construisons notre

matériel pour notre usage personnel et que notre planification d'enseignement tient compte de plusieurs facteurs. L'expérimentation nous a grandement facilité la tâche.

Dans une démarche complète de construction du sens des connaissances, il faut que l'élève traite l'information, la comprenne à la lumière de ses connaissances antérieures, l'intègre à ces dernières et la réutilise afin de traiter une nouvelle information. Ainsi, quelques jours après avoir terminé le travail sur *La Belle et la Bête*, les élèves ont entrepris une activité de « Cercle de lecture » qui leur a permis, en équipe de quatre, de se relayer aux différentes responsabilités du temps, des lieux, des personnages ou des événements pour compléter des tableaux identiques à ceux utilisés lors de l'activité précédente. Lors de leurs rencontres d'équipe, ils mettaient en commun, sur un tableau synthèse, les informations recueillies individuellement. Notre but était, dans un premier temps, de mettre en relation deux textes de type narratif et, dans un second temps, d'effectuer le transfert en écriture. Pour chacune des équipes, nous avons établi l'endroit où les élèves devaient interrompre leur lecture. À partir de cette dernière amélioration ou dégradation de la situation des personnages, ils devaient imaginer deux autres améliorations et deux autres dégradations, choisir une de ces possibilités, justifier leur choix pour finalement rédiger le dénouement et la situation finale de leur roman. S'ils en connaissaient déjà la fin, ils devaient en inventer une autre. Les élèves qui avaient bien travaillé avec le conte n'ont pas trouvé difficile l'exercice proposé. Par contre, ceux qui se plaignent toujours du travail demandé ont insinué qu'ils n'avaient pas bénéficié d'une préparation adéquate pour remplir une telle tâche.

Dans le contexte du projet de métacognition, une enseignante de cinquième secondaire s'est greffée à notre projet d'enseignement du texte narratif qu'elle a expérimenté avec ses groupes. Nous avons conçu un document de travail tout à fait semblable au nôtre à partir d'une nouvelle littéraire. D'ailleurs, puisque nous souhaitons pouvoir utiliser notre modèle théorique de la première à la cinquième secondaire, l'occasion était belle d'en pouvoir vérifier l'application possible.

Ces élèves, qui avaient déjà à leur actif des connaissances de l'univers narratif, ont eu à compléter quelques tableaux un peu plus détaillés, mais leur travail s'apparentait beaucoup à celui effectué en première secondaire. Ils ont trouvé plus simple d'aborder le texte narratif en considérant l'alternance d'améliorations et de dégradations de la situation des personnages que toutes les autres approches qu'ils avaient expérimentées jusqu'à maintenant. Fait intéressant, ils ont pu relever une faiblesse dans le texte sur lequel ils travaillaient en ce sens qu'une partie du déroulement de l'histoire, qui semblait un peu s'étirer, contenait selon eux une trop longue suite de petites améliorations avant qu'une possibilité de dégradation ne prenne forme.

Ce fut un grand plaisir pour nous de partager les résultats d'expérimentation avec les deux enseignantes qui ont accepté de travailler sur le texte narratif avec leurs élèves. Toutes deux sont d'avis qu'elles ne l'enseigneront plus jamais comme auparavant. Il nous faudra donc peut-être aborder le sujet avec les enseignants des autres secondaires, de façon à ce qu'il y ait une certaine continuité dans notre façon d'enseigner.

Dans les pages qui suivent, on trouvera d'abord le guide d'enseignement détaillé de notre projet et le cahier d'activité qui s'adresse à l'élève. Nous avons tenu à insérer ces documents dans notre mémoire puisqu'ils sont étroitement liés à la recherche effectuée.

En annexe au mémoire, on trouvera le cahier de lecture (texte du conte de *La Belle et la Bête*) et les tableaux que l'élève doit compléter en suivant les consignes énoncées dans son cahier d'activité.



La Belle et la Bête

J. M. Leprince de Beaumont



Guide d'enseignement

La Belle et la Bête

Expérimentation en trois phases : PRÉPARATION – RÉALISATION – INTÉGRATION

1^{re} PHASE : PRÉPARATION

1^{re} leçon : 30 minutes : préparation et réactivation des connaissances antérieures.
 15 minutes : discussion à propos du conte.
 15 minutes : mise en contexte de la tâche à accomplir et début du devoir de lecture.

DURÉE	DÉMARCHE	CON TENUS D'APPRENTISSAGE	GESTION
30 min.	Questionnement visant la réactivation du savoir.	Qu'est-ce qu'un texte narratif ? Que savez-vous du texte narratif ? Quelle est votre motivation, votre intérêt à en connaître les rouages ? À quoi cet apprentissage va-t-il vous servir ?	Animation L'enseignant s'adresse à tout le groupe. Les élèves doivent s'entendre sur une définition du texte narratif que l'enseignant prendra en note pour y revenir à la fin de l'activité.
	Information : - l'objet d'apprentissage - l'objectif d'apprentissage - son utilité - la démarche (scénario)	Situer le contenu notionnel à l'intérieur du programme d'étude, de l'étape. Préciser : « À la fin de cette activité, vous serez capables de reconnaître les constituants de l'univers narratif, de reconstituer l'organisation d'un texte, de vous situer par rapport au texte (de faire des liens et des comparaisons) et d'évaluer votre démarche de lecture. » (Programme p. 21 à 25) Questionner et informer les élèves sur la transférabilité de cet apprentissage en écriture. Lecture intégrale d'un conte Relecture du texte, section par section Discussion sur le texte	Mode d'organisation de la classe : alternance entre le travail individuel, en dyade et en grand groupe.

2e PHASE : TRAVAIL

(suite et fin de la première leçon)

15 minutes	Questionnement visant la réactivation du savoir.	<p>Qu'est-ce qu'un conte ?</p> <p>Qu'est-ce qui distingue ce genre de texte d'un roman, par exemple ? (mots clés : longueur du texte, merveilleux, relation entre les personnages, leçon de vie, etc.)</p> <p>Prendre le temps d'échanger sur leurs expériences de lecture étant plus jeunes, alors que leurs parents leur lisaient des contes.</p> <p>Quels sont leurs contes préférés ?</p> <p>Quels sont ceux qu'ils ont vus au cinéma ?</p> <p>Commenter les versions écrites et cinématographiques d'un même texte.</p>	Animation en grand groupe.
15 minutes	Lecture par l'enseignant(e)	<p>Page 1 du document : Activité d'apprentissage en lecture.</p> <p>Mise en contexte de la tâche à accomplir</p>	À la fin de la période ou en devoir : lecture intégrale de <i>La Belle et la Bête</i> sans marquage ni annotation d'aucune sorte.

2^e leçon : 15 minutes : préparation et réactivation des connaissances antérieures.
45 minutes : présentation de la tâche et début du travail.

DURÉE	DÉMARCHE	CON TENUS D'APPRENTISSAGE	GESTION
15 minutes	Distribuer aux élèves le document de travail		
	Questionnement	<p>Comment une histoire est-elle construite ?</p> <p>Certains ont-ils déjà entendu parler du schéma narratif ?</p> <p>D'après vous, qu'est-ce que comprend la situation initiale d'un texte narratif ?</p> <p>Qu'est-ce que l'élément déclencheur ?</p> <p>Qu'est-ce qui caractérise le déroulement d'une histoire ?</p> <p>Qu'est-ce que la situation finale ?</p>	Animation en grand groupe.
	Théorie	Aller consulter le mini-lexique (p. 2)	

(suite et fin, de la 2^e leçon)

45 minutes	Présentation de la tâche	<p>Leur faire lire le haut de la page 3 du document de travail. Leur demander de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler la tâche - préciser ce qui est moins clair <p>Les laisser relire cette 1^{re} partie du texte et la marquer tel que demandé.</p> <p>Leur expliquer comment ils devront compléter les tableaux (énumérés au bas de la page 3)</p>	<p>Animation en grand groupe.</p> <p>Travail individuel.</p> <p>À terminer en devoir, à la maison.</p>
------------	--------------------------	---	--

3^e leçon : 15 minutes : retour sur le devoir et discussion .
 15 minutes : questionnaire métacognitif.
 15 minutes : retour sur le questionnaire + trouver des exemples en équipe.
 15 minutes : partage des exemples trouvés et début du travail sur la 2^e partie du conte.

DURÉE	DÉMARCHE	CON TENUS D'APPRENTISSAGE	GESTION
15 minutes	Discussion	<ul style="list-style-type: none"> - Revenir sur l'utilité d'un bon marquage du texte pour compléter les tableaux. - Comparer ce qu'ils ont relevé dans la situation initiale du conte et la définition qu'on en donnait dans le mini-lexique. - Les interroger sur les difficultés rencontrées lors de la lecture ou de la tâche à accomplir. - Choisir les meilleures améliorations et les meilleures dégradations possibles de la situation des personnages (tableau BLEU). <p>*En profiter pour leur expliquer qu'il faut toujours s'assurer, en lecture comme en écriture, de respecter l'univers narratif défini dans la situation initiale.</p>	<p>Retour sur le devoir. Comparaison du travail effectué en dyade.</p> <p>Partage, enrichissement de ses réponses.</p> <p>Animation</p>

15 minutes	Questionnaire métacognitif	Document 1 Préparer un transparent. Demander aux élèves de répondre spontanément (sans consulter leurs documents) et de prendre en note leurs réponses sur une feuille de cartable qu'ils annexeront à leur document de travail.	
15 minutes	Retour sur le questionnaire	- Définir la situation initiale. - Définir l'élément déclencheur. - Leur demander de trouver un exemple de situation initiale parmi les lectures qu'ils ont faites ou les films qu'ils ont visionnés.	En dyade, un exemple par équipe.
15 minutes	Partage des exemples trouvés. Rappel de la tâche à effectuer.	« Avant de poursuivre le travail sur <i>La Belle et la Bête</i> , est-ce que quelqu'un pourrait nous rappeler la méthode de marquage du texte suggérée ? »	2 ^e partie du travail : l'élément déclencheur, à marquer en devoir à la maison + ajouter les nouvelles informations aux tableaux JAUNE, VERT et ROSE.

4^e leçon : 30 minutes : mise en commun et explications..
 30 minutes : travail en grand groupe sur la 1^{re} partie du déroulement de l'histoire.

DURÉE	DÉMARCHE	CON TENUS D'APPRENTISSAGE	GESTION
30 minutes	Mise en commun en dyade.	Consignes de travail en équipe inscrites au tableau : - Comparer le marquage du texte. - Comparer les réponses inscrites sur les tableaux (en discuter et s'entendre pour inscrire les mêmes réponses). - Trouver, dans cette partie du texte, de l'information sur les personnages et compléter les tableaux JAUNES. - Compléter le tableau BLEU (Tableau des événements, suite à l'élément déclencheur).	En dyade.
	Mise en commun en grand groupe	On complète ensemble la première ligne du tableau BEIGE.	En grand groupe.

(suite et fin de la 4^e leçon)

30 minutes	<p>Nous abordons le déroulement de l'histoire.</p> <p>Accompagner les élèves pendant la première partie du Déroulement.</p> <p>Marquage des indices de temps :</p> <p>1^{re} : les compl. de phrase 2^e : les autres indices de temps.</p> <p>Marquage des péripéties qui améliorent ou dégradent la situation des personnages entre chacun des indices de temps significants.</p> <p>Transcription de ces informations (indices de temps et péripéties) sur le tableau VERT.</p>	<p>Le marquage du texte, pour cette partie, est beaucoup plus difficile à effectuer puisque les événements s'y succèdent à un rythme accéléré. Les élèves qui ne maîtrisent pas encore parfaitement les constituants de l'univers narratif s'y perdent rapidement.</p> <p>On pourrait alors leur suggérer une démarche précise.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel élément de l'univers narratif (lieu, temps, événements, personnages) vous semble le plus facile à repérer sur le texte et à inscrire dans les tableaux ? - Pourquoi est-il plus facile de repérer ces indices en premier ? <p>(S'ils ne trouvent pas spontanément la réponse à ce pourquoi, ils y répondront en observant dans le texte que plusieurs indices de temps sont placés de façon organisée au début des phrases et au début des paragraphes, alors que les indices de lieux sont généralement moins bien organisés. Quant aux informations concernant les événements et les personnages, elles sont plus difficilement observables. En général, elles impliquent un plus grand effort de compréhension du texte.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la nature des autres indices de temps que vous avez retenus ? <p>(Il s'agit souvent d'adverbes et de groupes prépositionnels. Il faudrait en profiter pour leur expliquer - et leur démontrer - que les compléments de phrase donnent un rythme à l'histoire et qu'ils introduisent habituellement une péripétie ou un événement, alors que les indices de temps disséminés dans le texte n'introduisent pas un rebondissement de l'action, mais en permettent la progression.)</p> <p>*Au-dessus de chacune des péripéties, les élèves pourraient inscrire un + ou un - qui les catégoriseraient déjà en améliorations ou dégradations de la situation des personnages.</p> <p>*N'inscrire que les indices de temps significants (les Groupes Complément de Phrase).</p>	<p>En grand groupe.</p> <p>Individuellement.</p> <p>Individuellement.</p> <p>À terminer en devoir.</p>
------------	---	---	--

5^e leçon : 45 minutes : retour sur le devoir, en équipe et continuation du travail.
15 minutes : mise en commun en grand groupe

45 minutes	Retour sur le devoir et poursuite du travail.	<p>Consignes indiquées au tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer le marquage effectué sur le texte (en discuter) - Comparer les réponses inscrites sur le tableau vert et s'entendre pour inscrire les mêmes réponses sur le tableau BEIGE (2 premières colonnes). - Chercher dans le texte les lieux où se déroulent ces péripéties et les ajouter au tableau BEIGE. - Trouver, dans cette partie du texte, de l'information sur les personnages et compléter les tableaux JAUNES. - Compléter les pages 6 et 7 du document. 	En dyade.
15 minutes	Mise en commun	<p>Discussion en groupe.</p> <p>Les équipes présentent leurs résultats.</p> <p>Toute la classe peut s'entendre pour choisir ce que pourrait être la meilleure amélioration et la meilleure dégradation possible parmi les idées énoncées.</p>	En grand groupe.

6^e leçon : 30 minutes : 2^e partie du déroulement de l'histoire (en équipe de 2)
30 minutes : amélioration du travail et discussion des résultats (en équipe de 4)

30 minutes	2 ^e partie du déroulement de l'histoire.	<p>Leur demander de suivre la même démarche que pour la partie précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Surligner les indices des temps signifiants (GCP) - Surligner les péripéties (Inscrire + ou - au-dessus) - Transcrire ces informations sur le tableau BEIGE - Compléter le tableau BEIGE en allant chercher dans le texte les informations manquantes <p>*Si on procède de cette façon, il faudra régulièrement prévoir des pauses et faire le point sur ce qu'ils ont trouvé.</p>	En dyade.
30 minutes	Discussion et comparaison du travail effectué.	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer le marquage effectué sur le texte (en discuter) - Comparer les réponses inscrites sur les tableaux. (en discuter et s'entendre pour inscrire les mêmes réponses) - Trouver, dans cette partie du texte, de l'information sur les personnages et compléter les tableaux JAUNES. - Compléter les pages 10 et 11 du document en équipe de 4 élèves. 	<p>En équipe de quatre.</p> <p>En devoir, surligner la situation finale et compléter le tableau BEIGE.</p>

- 7^e leçon : 30 minutes : retour sur le devoir en équipe.
 20 minutes : élaboration, au tableau, d'un gigantesque schéma
 (par les élèves)
 10 minutes : questionnaire métacognitif + retour sur la définition du
 texte narratif élaborée au début du projet par les élèves.

30 minutes	Retour sur le devoir.	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer le travail effectué en devoir. - Compléter le tableau BLEU (Les événements, suite au déroulement de l'histoire). - Regrouper les améliorations et les dégradations notées sur le tableau BEIGE. (en les encerclant) - Retrancher les péripéties qui sont de moindre importance. 	En dyade.
20 minutes	Élaboration, au tableau, du schéma de l'histoire.	<p>Construire, au tableau, un gigantesque schéma de l'histoire, qui permettra aux élèves de mieux comprendre l'alternance d'améliorations et de dégradations qui constitue la trame du conte étudié.</p> <p>*L'enseignant(e) n'aura qu'à esquisser le schéma, car les élèves connaissent très bien les péripéties de l'histoire et voudront participer à l'élaboration du schéma complet, qui sera considéré à peu de choses près, comme une œuvre collective.</p>	En grand groupe.
10 minutes	<p>Questionnaire métacognitif</p> <p>Retour sur la définition du texte narratif élaborée au début du projet par les élèves.</p>	<p>Document 2</p> <p>Préparer un transparent.</p> <p>Dernière tâche demandée aux élèves. Ceux-ci devront répondre par écrit aux questions posées et remettre leur feuille à l'enseignant(e).</p>	Individuellement

3^e PHASE : INTÉGRATION

ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

1. CERCLE DE LECTURE :

Pour qu'il y ait intégration des connaissances de l'univers narratif, l'activité d'apprentissage sur le conte de *La Belle et la Bête* peut être directement liée à un cercle de lecture. Les élèves prendront alors conscience d'une construction pouvant s'apparenter à celle du conte étudié (alternance d'améliorations et de dégradations).

Suggestion :

Les élèves travaillent en équipe de quatre (chaque élève a sa copie du roman). Le roman est divisé en quatre parties. Quatre rencontres sont prévues au calendrier (environ deux rencontres par semaine de cinq jours). Pour chacune des parties du livre, les élèves ont une tâche différente à accomplir (on nomme un responsable des personnages, du temps, des lieux et des événements). Lors des rencontres, ils partagent leurs informations, complètent un tableau BEIGE de mise en commun et discutent du contenu du roman (anticipations et modifications possibles du cours de l'histoire).

2. ÉCRITURE :

Il est indispensable de mettre en relation les apprentissages récents de l'univers narratif en faisant le lien avec une activité d'écriture.

Par exemple :

1. l'enseignant donne à choisir entre trois situations initiales;

2. il demande aux élèves d'en retenir une;
3. ceux-ci doivent alors imaginer 2 améliorations et 2 dégradations possibles de la situation du ou des personnages; ils doivent aussi justifier leur choix avant de continuer l'histoire (élément déclencheur, déroulement et situation finale).

Remarques :

- L'enseignant peut choisir d'imposer d'autres interruptions en cours d'écriture pendant lesquelles les élèves devront refaire l'exercice de créativité. (2 améliorations et 2 dégradations possibles).
- L'enseignant peut opter pour le travail en équipe. À certaines étapes du travail, les élèves devront échanger leur texte avec un de leurs coéquipiers et poursuivre l'histoire amorcée en se servant des tremplins de créativité suggérés par leur partenaire.

3. LA GRAMMAIRE DU TEXTE

En travaillant à découvrir l'univers narratif du conte de *La Belle et la Bête*, l'élève a appris certaines règles de structuration d'un texte. Il est nécessaire de revenir sur ce texte qu'il connaît très bien pour lui enseigner certaines règles de cohérence du texte :

1. Un texte comprend obligatoirement des reprises de l'information pour assurer sa continuité. (Programme, p. 143, no 6.3)

Ex. : Observer le phénomène de la pronominalisation

(les pronoms peuvent reprendre un GN, un GV, un Gadj et une Phrase)

Ex. : Observer la reprise par répétition et l'utilisation de déterminants référents
(déterminant défini, démonstratif, possessif, etc.)

Ex. : Observer la reprise par substitution.

(emploi de synonymes, de termes génériques, de termes spécifiques, etc.)

2. Il faut qu'il y ait harmonisation des temps verbaux dans un texte, en fonction du sens, de la chronologie, etc. (Programme, p. 148, no 6.5)

Ex. : Vérifier l'utilisation du présent, du passé simple, de l'imparfait, etc.

3. Tout texte présente des marques d'organisation.

Ex. : La division du texte en paragraphes. (Ceux-ci regroupent l'information, facilitent la compréhension du texte et accusent généralement des traits distinctifs signalant son ouverture (organiseurs textuels, substituts pronominaux, etc.)

Ex. : Les organisateurs textuels.

Le texte de *La Belle et la Bête* est construit selon une organisation temporelle qui permet au lecteur de bien suivre la progression de l'histoire.

- En profiter pour revenir sur la notion de complément de phrase.

Suggestion 1 : Comparer le texte avec d'autres textes narratifs qui présentent une organisation spatiale ou encore avec des textes descriptifs qui présentent une organisation selon les aspects développés, etc.

Suggestion 2 : Lors d'un exercice d'écriture, demander aux élèves d'accorder une importance toute particulière à l'organisation d'un texte en paragraphes, introduits par des marqueurs temporels ou spatiaux.

4. ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET CONJUGAISON

On peut utiliser le texte pour observer les accords grammaticaux (dans le GN, dans le GV), pour observer la place du groupe adjectival (Compl. Du Nom ou attribut du noyau du Gsujet), pour justifier les différents accords de participes passés, etc.

En somme, tout texte préparé en vue d'une activité devrait être utilisé de multiples façons et fréquemment mis en relation avec les activités d'écriture et de discussion, de façon à faciliter le transfert des apprentissages et encourager le développement du questionnement et de l'autoquestionnement (métacognition).



La Belle et la Bête

J. M. Leprince de Beaumont



Cahier de l'élève

PRATIQUE DE LECTURE - LE CONTE

Mise en contexte de la tâche à accomplir

Je t'invite aujourd'hui à entrer dans l'univers du conte merveilleux. Cette intrusion te permettra d'appréhender le sens d'une histoire que tu connais probablement déjà et d'en reconstituer l'organisation.

Le conte est un genre narratif dit bref. Il contient toutes les composantes d'un schéma narratif (situation initiale, événement déclencheur, déroulement, situation finale), dans un texte relativement court. En général, l'histoire se passe dans des lieux imaginaires, dans un temps imprécis, suspendu dans l'univers du merveilleux (Il était une fois...) et les personnages subissent des transformations physiques et psychologiques qui marquent leur évolution.

Le texte que j'ai choisi pour cette activité d'apprentissage est celui de *La Belle et la Bête*. Ce conte date vraisemblablement du 18^e siècle. On a retrouvé en Inde, en Asie centrale, en Europe et en Afrique d'autres contes dont le schéma narratif (en totalité ou en partie) pouvait s'apparenter à celui de *La Belle et la Bête*, mais le texte le plus ancien ayant pu servir de base au conte serait apparemment celui du mythe de *Cupidon et Psyché*.

Même si on attribue à Gabrielle Susanne Barbot de Gallon de Villemeuve la première version écrite de ce conte, soit un roman de 362 pages intitulé *La jeune américaine et les contes marins*, daté de 1740, c'est la version de Madame Le Prince de Beaumont, dans un recueil intitulé *Le magasin des enfans, ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première distinction*, écrite en 1756, qui est la plus populaire.

L'activité de lecture que je te propose est doublée d'un travail de réflexion et de créativité. Cependant, je ne voudrais en aucun cas t'imposer ce travail avant de t'avoir permis une lecture « juste pour le plaisir ».

Mini-lexique

Schéma narratif : structure d'un texte narratif :

Au début : situation initiale (présentation des personnages, des lieux, du temps. Situation d'équilibre. Un ou des personnages a un manque à combler, un rêve à réaliser ou une mission à accomplir);

Tout à coup : élément déclencheur (l'équilibre est brisé : un événement est venu perturber l'état stable caractéristique du début d'une histoire, cet événement crée une menace, amène une réaction);

Ensuite : déroulement (suite de péripéties, d'aventures qui conduiront les personnages à un nouvel état d'équilibre).
Note : les appuis (processus d'amélioration) et les obstacles (processus de dégradation) s'enchevêtrèrent pour rapprocher ou éloigner le héros de son objet ou de sa quête ou de sa mission;

Finalement : situation finale (les personnages ont réussi ou échoué dans leur tentative de combler un manque ou d'accomplir une mission. D'ailleurs, peu importe s'ils ont réussi ou échoué, ils se trouvent dans un nouvel état d'équilibre.)

Univers narratif : les indices de lieux et de temps, la caractérisation des personnages et le détail des événements qui affectent les personnages et déterminent le déroulement de l'histoire.

Possibilités narratives : À tout moment de l'histoire, l'auteur s'est trouvé devant une multitude de possibilités pour prolonger son récit. De la même façon, le lecteur peut anticiper différents événements qui auraient comme conséquence l'amélioration ou la détérioration de la situation des personnages.

Péripéties : Événements qui se succèdent, pendant lesquels les principaux personnages vivent des situations qui améliorent ou détériorent leur histoire en évolution.

Notes personnelles : _____

ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE EN LECTURE

La Belle et la Bête

La lecture de ce conte merveilleux t'a sûrement rappelé de beaux souvenirs, mais tes connaissances actuelles de l'univers narratif* ont fait en sorte que tu n'as pas vécu les mêmes émotions qu'étant enfant : tu fais maintenant une lecture plus « intelligente » des textes narratifs.

Je t'invite à relire ce conte. Ta seconde lecture sera entrecoupée de pauses pendant lesquelles je t'amènerai à réfléchir à toutes les possibilités narratives* contenues dans un tel texte.

Pour commencer, j'aimerais que tu annotes **la situation initiale***. Pour effectuer un marquage efficace, tu devras te servir des lettres **T** et/ou **d'un marqueur vert** (pour marquer les indices de temps), **L** et/ou **d'un marqueur rose** (pour marquer les indices de lieu) et **P¹, P²**, etc. et/ou **d'un marqueur jaune** (pour marquer et différencier les personnages et leurs caractéristiques respectives).

La Belle et la Bête

- 1 Il était une fois un riche marchand qui perdit toute sa fortune. Il ne lui resta plus qu'une toute
- 2 petite maison à la campagne pour lui et ses trois filles. Comme il avait toujours passé à ses filles
- 3 tous leurs caprices, les deux aînées étaient devenues de vraies enfants gâtées. Elles détestaient
- 4 leur nouvelle maison et ne cessaient de se plaindre.
- 5 Cependant, la plus jeune était si charmante que tout le monde l'appelait Belle. Dotée d'un
- 6 caractère généreux et d'une patience d'ange, Belle s'efforçait de ne voir que le meilleur aspect
- 7 des choses.

Parallèlement au marquage du texte, tu devras maintenant compléter quelques tableaux (imprimés sur des feuilles colorées) et ensuite répondre à certaines questions.

- ◆ Tableau de caractérisation des personnages (jaune)
- ◆ Tableau des lieux (mentionnés ou décrits) (rose)
- ◆ Tableau du temps (relevé des indices de temps signifiants qui donnent un rythme à l'histoire). (vert)
- ◆ Tableau des événements, suite à la situation initiale (bleu)

2^e PARTIE DU TRAVAIL DE MARQUAGE DU TEXTE L'ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR*

J'aimerais maintenant que tu marques l'**élément déclencheur**. Utilise les mêmes marques que pour la section précédente : la lettre **T** et/ou **d'un marqueur vert** (pour marquer les indices de temps), **L** et/ou **d'un marqueur rose** (pour marquer les indices de lieu), **P¹**, **P²**, etc. et/ou **d'un marqueur jaune** (pour marquer et différencier les personnages et leurs caractéristiques respectives) et **E.D.** (en bleu) pour souligner l'élément déclencheur.

- 8 Au bout d'un an, le marchand reçut une bonne nouvelle. Un de ses bateaux, qu'il avait cru perdu,
9 venait d'entrer au port avec sa cargaison saine et sauve.
- 10 Les sœurs de Belle sautèrent de joie, sûres de redevenir enfin riches. Elles demandèrent à leur
11 père de leur rapporter de la ville des robes de soie, des rubans de dentelle et des colliers de
12 diamant. Belle ne demanda rien.
- 13 Le marchand remarqua son silence.
- 14 « Et toi, Belle ? Qu'est-ce qui te ferait plaisir ? demanda-t-il d'une voix douce.
- 15 - Je ne souhaite que votre retour, mon père, répondit-elle.
- 16 - Mais il y a certainement quelque chose dont tu as envie, insista son père.
- 17 - Eh bien, rapportez-moi une rose. Il n'y en a pas ici, et je les aime tant. »
- 18 Le marchand partit donc pour la ville.

L'histoire a décidément pris une orientation. D'après toi, y a-t-il une possibilité d'amélioration ou de dégradation de la situation initiale? Qu'est-ce qui te le fait croire ?

Reprends tes feuilles de travail et ajoute les informations que tu as relevées dans cette partie du texte aux tableaux que tu as commencé à compléter et aux tableaux suivants :

- ◆ Tableau des événements, suite à l'événement déclencheur (bleu)
- ◆ Tableau du regroupement des informations recueillies (beige)

3^e PARTIE DU TRAVAIL DE MARQUAGE LE DÉROULEMENT DE L'HISTOIRE*

J'aimerais maintenant que tu marques la première partie du **déroulement de l'histoire**.

Procède de la façon suivante :

- Surligne en vert les indices de temps signifiants et complète le tableau VERT;
- Surligne en bleu les péripéties. (S'il s'agit d'une amélioration de la situation du personnage, indique un « + » au-dessus de la péripétie. S'il s'agit d'une dégradation, indique un « - » au-dessus.) Complète le tableau VERT.
- Transcris ces informations sur le tableau BEIGE.
- Surligne en rose les indices de lieux dans le texte et ajoute ces informations sur le tableau BEIGE.
- Surligne en jaune les informations sur les personnages et ajoute-les aux tableaux des personnages.

19 Quand il arriva, il apprit que toute sa cargaison avait été volée. Il n'avait plus qu'à retourner
20 chez lui.

21 À quelques kilomètres de sa maison, une terrible tempête se leva. La neige se mit à tomber
22 tellement fort qu'il était presque impossible d'avancer. Il chercha un abri, en vain. Le froid le
23 transperçait et il commençait vraiment à perdre espoir quand il aperçut un chemin qui serpentait à
24 travers les arbres.

25 Au fur et à mesure qu'il avançait, il remarqua que les flocons se faisaient plus rares et que le froid
26 devenait beaucoup moins vif. Il se retrouva bientôt sur une route pavée, bordée d'orangers
27 couverts de fruits mûrs.

28 « Comme c'est étrange », pensa-t-il. Il continua néanmoins.

29 Quelques minutes plus tard, il parvint à un palais de marbre blanc. Les portes étaient grandes
30 ouvertes comme si elles l'invitaient à pénétrer dans le palais entièrement illuminé. Le marchand
31 entra ; il traversa plusieurs pièces sans rencontrer âme qui vive. Il s'arrêta devant une cheminée
32 où crépitait un grand feu. Supposant que cette flambée avait été allumée pour quelqu'un qui
33 n'allait pas tarder à se montrer, il décida de s'asseoir, et s'endormit aussitôt.

34 Le lendemain matin, il se réveilla devant un somptueux petit déjeuner. Il le dévora avec un bel
35 appétit puis s'aventura à nouveau à travers le palais à la recherche de son hôte mystérieux. Mais
36 d'hôte, toujours point. Il décida alors de poursuivre sa route et sortit en quête de son cheval.

37 Dans le jardin, un rosier couvert de fleurs magnifiques attira son attention.

38 « Je pourrai au moins rapporter à Belle son cadeau », se dit-il en cueillant une rose.
 39 Une voix terrible s'éleva alors au-dessus de lui :
 40 « Voleur ! Est-ce ainsi que tu remercies la Bête de sa gentillesse ? Cette rose va te coûter la vie ! »
 41 Le marchand se retourna et se retrouva face à une créature absolument épouvantable.
 42 « Excusez-moi, Monseigneur, s'écria-t-il en tombant à genoux, je voulais seulement rapporter
 43 une rose à ma fille. »
 44 Et il raconta son histoire en balbutiant, tant il était effrayé par l'aspect monstrueux de la créature.
 45 La Bête lui dit alors d'une voix terrible :
 46 « Très bien, je te laisse la vie sauve. À condition qu'une de tes filles prenne ta place ! »
 47 Horrifié, le marchand accepta pourtant et la Bête le laissa emporter la rose.
 48 Quand il arriva chez lui, ses filles coururent à sa rencontre. Il leur annonça la mauvaise nouvelle
 49 puis tendit la fleur à Belle.
 50 « Voici ton cadeau, soupira-t-il. Mais tu ne peux en imaginer le prix ! »
 51 Ses filles lui demandèrent de s'expliquer.
 52 Quand il leur eut raconté son aventure, les deux aînées se tournèrent vers la plus jeune :
 53 « C'est ta faute ! Tu as voulu une rose, et maintenant, regarde ce qui arrive !
 54 - Je sais, répliqua Belle. Il est donc juste que j'aille chez la Bête à la place de notre père. »
 55 Le père refusa, mais Belle tenait à honorer l'engagement pris par son père.
 56 Au bout d'une semaine, elle partit en compagnie de son père vers le palais de la Bête. Le voyage
 57 ne dura pas longtemps. Ils furent bientôt sur la route bordée d'orangers. Malgré sa frayeur, Belle
 58 ne put s'empêcher d'admirer les merveilleux jardins remplis de fleurs et de fruits bien qu'on fût
 59 en hiver.

La fin de cette partie marque un tournant important dans l'histoire : certains personnages, plus présents au début de l'histoire, vont maintenant sortir de la « scène » pour devenir des personnages secondaires. Sais-tu de qui je parle ? _____

Jusqu'à maintenant, pouvait-on considérer que Belle était le personnage principal de ce conte ?

_____ Pourquoi ? _____

À plusieurs moments, dans cette partie du texte, j'aurais pu t'imposer des pauses et te demander d'imaginer une suite à l'histoire (différente de l'histoire originale). J'aimerais que tu choisisses toi-même deux moments clés de cette partie du texte (entre les lignes 19 à 59) où on pourrait interrompre l'histoire et en changer la suite.

Deux possibilités d'amélioration d'une première péripétie* : (après la ligne _____)

1. _____

2. _____

Deux possibilités de dégradation d'une première péripétie :

1. _____

2. _____

Deux possibilités d'amélioration d'une seconde péripétie : (après la ligne _____)

1. _____

2. _____

Deux possibilités de dégradation d'une seconde péripétie :

1. _____

2. _____

4^e PARTIE DU TRAVAIL DE MARQUAGE LE DÉROULEMENT DE L'HISTOIRE

J'aimerais maintenant que tu marques la deuxième partie du **déroulement de l'histoire**.

Utilise la même démarche que celle utilisée pour la partie précédente (Première partie du déroulement de l'histoire).

Dès leur arrivée, ils remarquèrent que le palais était toujours illuminé, mais vide. À l'intérieur, un feu crépitait dans la même cheminée devant laquelle un grand dîner avait été préparé. Belle et son père étaient beaucoup trop bouleversés pour avoir faim. Au bout d'un moment, une porte s'ouvrit et la Bête entra.

La Bête était horrible à regarder, pourtant, Belle la salua très poliment. La Bête lui demanda si elle était venue de son plein gré. Elle répondit d'une voix posée :

« Oui, la Bête. »

La Bête ordonna alors au marchand de rentrer chez lui et lui fit cadeau de deux coffrets d'or. Belle et son père s'embrassèrent en pensant qu'ils se voyaient pour la dernière fois. Et le marchand reprit la route à contrecœur.

Belle était persuadée que la Bête allait la tuer sur-le-champ. Il n'en fut rien. Elle demeura seule, et le soir venu, elle se retrouva devant la porte d'une chambre sur laquelle son nom avait été gravé en lettres d'or. La chambre possédait un lit et une table de toilette assortis, d'une grande élégance. La garde-robe était pleine de vêtements superbes, taillés dans de riches tissus, ornés de pierres précieuses et de fils d'or et d'argent.

« La Bête ne m'offrirait pas toutes ces choses si elle avait l'intention de me tuer », pensa Belle. Elle se sentit alors beaucoup mieux et trouva aisément le sommeil.

Le lendemain matin, en se réveillant, elle trouva le petit déjeuner prêt. Toute la journée, elle s'amusa à se promener dans le palais où elle entendait parfois de la musique et des voix, mais jamais elle ne rencontra personne.

Le soir, un délicieux dîner l'attendait dans sa chambre. Elle venait de s'asseoir quand la Bête frappa à sa porte.

« Belle, demanda-t-elle doucement, puis-je vous regarder manger, s'il vous plaît ? »

Belle tremblait de peur. Elle répondit pourtant courageusement : « Oui, la Bête. »

84 La Bête s'assit alors en face d'elle. À la grande surprise de Belle, la Bête se révéla un
 85 compagnon très agréable. Une conversation animée s'ensuivit. Mais à la fin du dîner, la Bête lui
 86 demanda : « Belle, m'aimez-vous ? Voulez-vous m'épouser ?
 87 - Comment pourrais-je vous répondre ? dit Belle.
 88 - Dites la vérité, exigea la Bête.
 89 - Alors c'est non, chère Bête, dit Belle très gentiment. Je ne peux pas vous épouser.
 90 - Bien », dit la Bête avec tristesse.
 91 Et tous les soirs, la Bête posait à Belle la même question. Bien qu'elle refusât à chaque fois, la
 92 Bête continuait à la traiter avec la même bonté.
 93 Belle se plaisait dans ce palais. Chaque fois qu'elle désirait quelque chose – que ce soit du fil à
 94 broder ou un chaton pour lui tenir compagnie - , son souhait était exaucé sur-le-champ. Elle
 95 s'attachait également de plus en plus à la Bête qui était si bonne et si généreuse. En dépit de son
 96 apparence épouvantable, sa compagnie l'enchantait.
 97 Cependant, au bout de quelque temps, sa famille commença à lui manquer de plus en plus, son
 98 cher père surtout. Et elle devint peu à peu si triste que la Bête lui demanda ce qui la contrariait.
 99 « J'aimerais tant revoir ma famille », lui confia-t-elle.
 100 La Bête soupira. « Si vous partez, j'en mourrai !
 101 - Mais je ne m'absenterai qu'un mois, promit Belle. Ensuite, je reviendrai pour toujours.
 102 - Eh bien, va, dit la Bête. Mais si tu ne respectes pas ta promesse, j'en mourrai. »
 103 La Bête donna à Belle un anneau d'argent : elle devait le passer à son doigt le soir où elle
 104 souhaiterait rentrer chez elle.
 105 « Le lendemain matin, tu seras chez toi. Quand tu voudras revenir ici, remets-le avant d'aller te
 106 coucher. Puis tourne-le une fois et dis : « Je désire revoir ma chère Bête ». Le lendemain matin
 107 tu seras de retour ici. »
 108 Ce soir-là, Belle remplit un coffre de cadeaux pour son père et ses sœurs, mit l'anneau à son doigt
 109 puis exprima le souhait de rentrer chez elle.
 110 Au matin, elle était chez son père qui bondit de joie. Ses sœurs, elles, firent seulement semblant.
 111 Elles étaient secrètement jalouses de Belle car la Bête lui avait fait des cadeaux sublimes et
 112 extrêmement coûteux.
 113 Or, un jour, Belle leur annonça qu'elle avait promis à la Bête de rentrer au bout d'un mois.

- 114 « Empêchons-la d'y retourner, suggéra l'une. La Bête sera si furieuse qu'elle ne la laissera plus
115 jamais revenir. »
- 116 Quand fut venu pour Belle le moment de repartir, ses sœurs éclatèrent en sanglots : « Si tu nous
117 quittes, nous en mourrons de chagrin » gémirent-elles.
- 118 Émue, Belle décida de rester un jour de plus, puis un autre, et un autre encore. Mais elle
119 commençait pourtant à s'inquiéter pour la Bête.
- 120 Une nuit, elle fit un cauchemar horrible. La Bête lui apparut et lui dit : « Belle, tu n'as pas
121 respecté ta promesse, je vais mourir ! »
- 122 Terrifiée, Belle se réveilla en sursaut. Elle enfila l'anneau fébrilement, le tourna une fois et dit en
123 tremblant : « Je désire revenir auprès de ma chère Bête. »
- 124 Le lendemain matin, elle était de retour au palais. Elle attendit tout le jour l'arrivée de la Bête.
125 Mais le soir venu, elle ne l'avait toujours pas vue. Elle courut alors dans tout le palais en
126 l'appelant, mais en vain.
- 127 Elle se précipita ensuite dans le jardin. Et là, elle la vit, allongée sous le buisson de roses.
128 Affolée, elle se jeta à terre : « La Bête est morte, sanglota-t-elle, par ma faute ! »
- 129 La Bête ouvrit alors les yeux.
- 130 « La Bête ! s'écria Belle. Je suis si heureuse que vous soyez en vie. Je ne savais pas à quel point
131 je vous aimais !
- 132 - Pouvez-vous vraiment aimer une Bête aussi hideuse que moi ?
- 133 - Oui, répondit Belle.
- 134 - Voulez-vous m'épouser, Belle ?
- 135 - Oh, oui ! chère Bête ! »

En équipe :

- Poursuivez le travail commencé en mettant en commun les informations relevées dans cette 4^e partie du travail d'analyse
- et
- Trouvez deux autres moments clés de l'histoire où l'auteur aurait pu faire des choix très différents de ceux qu'il a faits (entre les lignes 60 et 135).

Deux possibilités d'amélioration d'une première péripétie : (après la ligne _____)

1. _____

2. _____

Deux possibilités de dégradation d'une première péripétie :

1. _____

2. _____

Deux possibilités d'amélioration d'une seconde péripétie : (après la ligne _____)

1. _____

2. _____

Deux possibilités de dégradation d'une seconde péripétie :

1. _____

2. _____

5^e PARTIE DU TRAVAIL DE MARQUAGE LA SITUATION FINALE*

Tu sais maintenant comment faire le marquage d'un texte narratif. Voici la dernière partie de l'histoire, celle qui propose au lecteur une nouvelle situation équilibre.

136 Tout à coup, il se produisit un grand éclair. Sous le regard étonné de Belle, la Bête disparut,
137 laissant la place à un charmant prince. Celui-ci conta à Belle comment une méchante fée lui avait
138 jeté un sort et l'avait condamné à vivre sous les traits d'une créature repoussante jusqu'à ce
139 qu'une jeune fille tombât amoureuse de lui.
140 L'amour de Belle avait rompu le sortilège.
141 Aussitôt, Belle envoya chercher son père et ses sœurs afin qu'ils puissent assister à son mariage
142 qui fut célébré dans la plus grande joie au sein de ce palais enchanteur.
143 À partir de ce jour-là, Belle et le prince vécurent très heureux...

Pendant ton travail d'analyse de ce texte narratif, tu as remarqué l'alternance d'événements qui donne un rythme à l'histoire. Tu comprends maintenant que c'est précisément cette alternance d'améliorations et de dégradations de la situation des personnages qui permet à l'auteur(e) d'écrire une longue histoire et de maintenir l'intérêt du lecteur.

En équipe :

- Complétez le tableau BLEU « Les événements, suite au déroulement de l'histoire »;
- Regroupez les améliorations et les dégradations notées sur le tableau BEIGE (en les encerclant)
- Retranchez les péripéties qui sont de moindre importance.

... et attendez les instructions de votre enseignant(e).

FIN

CONCLUSION

Notre volonté de mettre en relation le littéraire et la pédagogie dans le contexte d'études de 2^e cycle en littérature est étroitement liée à notre préoccupation de développer des outils qui facilitent l'enseignement du français en général et plus spécifiquement celui de la littérature.

Dans nos écoles, quand il s'agit d'identifier des stratégies d'enseignement de la grammaire de la phrase, tous les enseignants ont leur mot à dire, ils proposent leur recette infaillible tant de fois mise à l'épreuve. Mais quand il est question de littérature, les mains retombent discrètement. Peu de spécialistes de cette discipline hantent nos écoles secondaires et ceux-ci n'obtiennent pas la cote de popularité la plus élevée auprès des jeunes avides de sensations fortes et instantanées.

C'est avec bonheur que nous avons accueilli, il y a maintenant quatre ans, le nouveau programme de français du Ministère de l'Éducation du Québec. Les spécialistes du MEQ, en vantant le bien-fondé de faire entrer la littérature dans les écoles, ont convaincu les commissions scolaires et les directions d'écoles de la nécessité d'investir

dans l'achat de « livres ». Qu'à cela ne tienne. Sans véritable préparation, sans structure de mise en place d'une pédagogie pouvant faciliter la digestion de ces nouvelles exigences ministérielles, on acheta de nouveaux « livres ». Tous ont ainsi eu la conscience tranquille. La culture était entrée à l'école !

Quant aux enseignants, on remarque qu'ils ne font pas légion sur les bancs de l'université où ils auraient pu vouloir parfaire leurs connaissances en littérature. Au lieu de cela, plusieurs se fient aux maisons d'édition où les détenteurs du Savoir proposent des recettes éclair pour profs avides de « fast-food » pédagogique.

Conséquence directe de cet état de choses, nous avons pu constater le peu d'uniformité qu'il y avait dans la façon d'enseigner la lecture et l'écriture d'un niveau à l'autre, au sein d'un même établissement scolaire. Aussi, les élèves nous ont mentionné leur désarroi devant la variété du vocabulaire utilisé pour nommer une même réalité (grammaticale ou autre). Par exemple, quand il s'agit de parler du schéma narratif, nous trouvons des termes aussi variés pour nommer la situation initiale que : début, situation de départ, introduction; pour nommer l'élément déclencheur : événement déclencheur, perturbateur ou détonateur; le déroulement : péripéties, actions, épreuves, événements, obstacles; la situation finale : dénouement, fin, conclusion. Il y a de quoi s'y perdre quand on s'y connaît peu, que l'on a plus ou moins de motivation à apprendre et que les enseignants tour à tour nous disent « que ces termes veulent tous dire la même chose ». D'une année à l'autre, l'élève apprendra une recette, un schéma-type qu'il utilisera pour écrire ses textes, pour réussir son français.

Voilà en quoi notre approche est novatrice : elle avait pour but de permettre à l'élève d'atteindre à une meilleure lisibilité du texte narratif en lui enseignant, à partir d'un schéma assez souple pour être utilisé avec tous les genres de textes narratifs, une structure de base qu'il pourra facilement mettre à jour en fonction de la compréhension qu'il a des textes qu'il observe ou écrit. En relevant l'alternance d'améliorations et de dégradations à la base de l'intrigue d'un roman ou de tout autre type de texte narratif, en apprenant à reconnaître les constituants de l'univers narratif, il devrait peu à peu devenir plus habile à lire et à écrire.

Ce qu'on a enseigné en lecture jusqu'à maintenant n'est pas mauvais, loin de là. C'est l'organisation des tâches qui fait défaut. Notre approche vise bien modestement à uniformiser l'enseignement du texte narratif, de façon à pouvoir nous attarder avec les élèves, non pas seulement à des structures, mais aussi à des émotions, à des mots, à des phrases, à une esthétique rarement abordée, à faire des rapprochements entre certaines œuvres, certains auteurs, ou encore certains genres littéraires. Ce mémoire demeurera un petit pas pour l'enseignante que nous sommes, mais il nous tarde d'en discuter avec nos confrères et consœurs, forte des commentaires reçus jusqu'à maintenant de la part de quelques enseignants et des élèves qui en ont reconnu l'efficacité et qui se sont plu à le mettre à l'épreuve sur d'autres textes. Si nous réussissons à implanter cette façon d'aborder le texte narratif dans notre école, nous pourrions considérer avoir fait un grand pas pour l'uniformité dans l'enseignement du texte narratif.

La structure de notre mémoire affiche une approche qui se distingue d'autres démarches puisque, conséquente quant à nos préoccupations professionnelles, nous devons

non seulement établir nos bases théoriques, mais aussi présenter un projet d'enseignement relativement élaboré qui établisse le lien entre la théorie et la pratique. À notre humble avis, la recherche est essentielle mais doit éventuellement aboutir à la présentation d'un projet concret démontrant sa possible application pratique. Cette particularité de notre mémoire n'en fait pas un mémoire hybride, à cheval entre la littérature et l'éducation, étant donné que notre objectif aura toujours été d'arriver à concevoir un modèle théorique qui permette à l'apprenant d'atteindre à une meilleure lisibilité du texte narratif.

En fait, il s'agit d'un mémoire qui place la pédagogie au service de la littérature. Cette dernière s'enseigne et s'apprend. Si le livre est un merveilleux outil d'apprentissage qui ouvre la voie à l'imaginaire, il faut l'introduire dans notre enseignement avec habileté et permettre aux jeunes de l'appivoiser pour qu'à leur tour ils découvrent ce grand plaisir de l'existence.

La première partie de notre mémoire, intitulée « En passant par Bremond » laisse sous-entendre que Bremond fait partie de notre itinéraire de recherche mais qu'il n'aura pas été le seul centre d'attraction de notre parcours théorique. Comme nous l'expliquons en introduction, nous avons comme objectif de trouver une façon de rendre notre lecteur adolescent plus actif et de donner une place à la créativité en lecture et c'est la théorie de la logique des possibles narratifs de Bremond qui nous a orientée sur le sentier de la recherche. La particularité de sa théorie tient au fait qu'il a élaboré un modèle d'analyse s'adaptant au déroulement de tout type de texte narratif en s'attardant à la carte des possibilités logiques du récit.

Outre le grand intérêt que présentait pour nous la théorie de Bremond, cette aventure hors-piste exigeait un bagage minimal. Il nous a donc fallu définir ce qu'est la lisibilité, expliquer en quoi consistent les nouveaux objectifs d'apprentissage en lecture au secondaire, faire le point sur les diverses connaissances du lecteur, sans oublier de saluer au passage les résultats des recherches actuelles en psychologie cognitive.

Étant donné que Propp a été précurseur des recherches de Bremond, nous nous sommes ensuite attardée à définir en quoi ces deux spécialistes de la narratologie se distinguaient. Propp est reconnu pour son travail minutieux sur des contes russes dont il nous a démontré l'étonnante régularité dans la succession des fonctions attribuées aux sept personnages de ces contes. Quant à Bremond, si on lui reproche parfois d'avoir été trop abstrait dans ses analyses, c'est qu'il a choisi d'étudier le texte narratif en général pour en définir les possibilités logiques. De la même façon que Propp, Bremond utilise la fonction comme unité narrative. Il regroupe les fonctions en séquences de trois qui constituent des processus complets (virtualité, actualisation et résultat). Tout texte narratif est ainsi composé d'un nombre x de séquences qui s'enchâssent les unes dans les autres en alternant les phases d'améliorations et de dégradations de la situation des personnages.

La théorie de Bremond est somme toute assez complexe. Il nous fallait la rendre accessible aux adolescents en traduisant le langage théorique en langage pratique. Dumortier et Plazanet sont venus à notre aide en empruntant l'essentiel de la théorie de Bremond, améliorée en cours de route par Larivaille, pour mettre au point un modèle d'analyse des plus intéressants.

Nous nous sommes donc basée sur leur travail pour construire un modèle qui permette d'établir un lien direct entre la lecture et l'écriture. Le modèle que nous proposons encourage le lecteur à découvrir les choix narratifs de l'auteur et à mettre à jour l'organisation interne du texte qu'il lit. Quant au scripteur, s'il a bien en tête la représentation graphique de notre modèle, nous souhaitons qu'il s'attarde à faire des pauses pour mieux se situer dans son texte, qu'il développe l'habitude d'inventorier plusieurs possibilités avant de poursuivre son écriture. Si nous avons regroupé lecture et écriture sur un même graphique, c'est tout simplement parce qu'il nous faut absolument décroiser ces deux activités inhérentes à l'apprentissage du français et ainsi faciliter le transfert des compétences.

Bien avant de commencer nos recherches, nous avons décidé de travailler avec un conte car il nous paraissait important de pouvoir appliquer notre modèle à un texte complet, à l'intérieur de notre mémoire. Ainsi donc, pour terminer cette partie théorique, nous avons mis à l'épreuve notre modèle avec le conte de *La Belle et la Bête*. Ce fut très stimulant de découvrir, au fil des péripéties, ce qui créait l'intérêt de notre lecture : un équilibre étonnant entre les améliorations et les dégradations ! Nous avons l'impression de réapprendre à lire ! En mettant par écrit le schéma du texte, nous avons clairement pu faire ressortir plusieurs possibilités d'analyse du texte complet et constater la juxtaposition des histoires de Belle et de son père, enchâssées dans l'histoire de Bête, laquelle débute bien avant le conte. À tout moment, pendant notre analyse du récit, nous réalisions qu'il aurait été facilement possible, compte tenu de notre connaissance de cet univers narratif spécifique et du rythme des péripéties, de s'écarter du conte tel qu'il était écrit pour modifier le cours du récit. Peu à peu, notre projet d'enseignement prenait forme. Nous

allions pouvoir permettre aux élèves de dévoiler les choix narratifs de l'auteur et d'en proposer d'autres qui devraient respecter les contraintes de l'univers narratif.

Le texte de *La Belle et la Bête*, s'il avait bien servi notre propre expérimentation, devait, selon nous, tout aussi bien convenir à l'apprentissage en classe. La lecture linéaire habituelle allait être régulièrement bouleversée par des pauses permettant aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils font quand ils lisent, de ce que le texte peut contenir de possibilités narratives autres que celles exploitées par l'auteur et de faire le lien entre ce qu'ils constatent dans le conte et ce qu'ils font quand ils écrivent.

Leur créativité allait être mise à l'épreuve en ce sens que les élèves se devaient d'anticiper des suites à l'histoire qui conviennent parfaitement à l'univers narratif dans lequel se déployait l'aventure des personnages. Nous croyons que c'était une excellente façon d'aborder la cohérence textuelle.

Notre modèle théorique tel qu'élaboré ne peut être utilisé par les élèves. Cependant, rien de ce qu'il contient ne doit être mis de côté dans notre enseignement du texte narratif. C'est ainsi que nous avons prévu une démarche méthodique mais complète qui facilite la mise en relation du modèle avec l'activité pédagogique imposée aux élèves. Nous avons été heureuse de constater que ceux-ci comprenaient assez facilement ce que nous souhaitions leur démontrer et qu'ils faisaient l'exercice avec sérieux. À la fin de l'activité, quand nous leur avons fait construire le schéma du texte, ce fut pour eux une belle révélation. Ils s'en trouvèrent très valorisés, puisqu'ils étaient habiles à reconstituer

l'histoire dans ses moindres détails en se guidant sur le rythme des séquences de transformation.

Si nous espérions au départ pouvoir conclure qu'il est effectivement possible et souhaitable d'enseigner la lecture des textes narratifs à l'aide d'outils d'analyse plus flexibles que ceux que nous utilisons présentement en classe, ce vœu a été exaucé au-delà de nos espérances. Pour ce qui est du transfert en écriture, avant de pouvoir conclure que les élèves réussissent à explorer les possibles narratifs avec habileté, il faudra avoir pu expérimenter davantage la stratégie.

Nous avons donc atteint nos objectifs de départ, mais, ce long parcours terminé, nous constatons bien humblement nos petites découvertes. Nous aurions souhaité aller plus loin dans nos recherches, trouver une quelconque panacée à certains des maux qui affligent notre système d'éducation en mal d'enseignement, mais notre apport reste modeste. Somme toute, ce mémoire nous aura permis de faire plus ample connaissance avec certains théoriciens et leurs recherches qui nous aiguillonnent dans des directions parfois inattendues. De plus, il nous aura amenée à réfléchir sur la littérature, sur la pédagogie et sur les contraintes administratives qui affligent l'éducation et qui alourdissent la tâche des enseignants.

Nous réalisons aussi que nos recherches auraient pu être menées très différemment, qu'elles auraient pu être beaucoup plus théoriques, beaucoup plus étendues, car nous ne prétendons pas avoir fait le tour de la question, loin de là! Ainsi, plusieurs approches auraient pu être scrutées à la loupe et comparées entre elles; plusieurs textes auraient pu

faire l'objet d'analyses diverses; quelques stratégies pédagogiques utilisées aujourd'hui auraient pu être commentées et comparées; une « enquête » aurait même pu être menée dans quelques écoles secondaires, auprès de plusieurs enseignants de français, pour mieux nuancer certaines de nos critiques. Mais, à la lumière du résultat final, nous devons reconnaître que ce mémoire nous ressemble et que la combinaison de théorie et de pratique qu'il défend définit assez bien notre démarche comme enseignante en milieu secondaire.

Il reste encore à savoir quel sera l'usage éventuel de ce document. Quand on a des visées aussi pragmatiques que les nôtres, on ose naïvement espérer que nos résultats de recherche ne s'empoussiéreront pas sur les rayons d'une bibliothèque. Dès la rentrée scolaire 1999-2000, pour contrer la déplorable destinée réservée à de trop nombreux documents d'intérêt scientifique, nous souhaitons présenter notre modèle théorique et sa possible application pédagogique aux enseignants de français de l'école secondaire où nous enseignons. En fonction de la réaction de nos confrères et consœurs, nous verrons s'il y a lieu de multiplier nos actions en ce sens.

La littérature, apprivoisée au cycle primaire, enseignée au cycle secondaire, approfondie au collégial et à l'université, reste la littérature. Tout en concevant la nécessaire progression dans les apprentissages, nous considérons qu'il faut échafauder cet enseignement très particulier sur des bases tant complexes que solides. Il faudrait donc travailler tous dans le même sens, en cessant de reprocher aux ordres d'enseignement précédents de ne pas avoir accompli de façon adéquate leur mandat et, *a contrario*, mieux s'assurer d'une certaine uniformité et d'une essentielle continuité dans l'enseignement de la littérature au Québec.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURQUE, Ghislain, « Des mesures de lisibilité » in J.-Y. Boyer et M. Lebrun, *L'actualité de la recherche en lecture*, Montréal, Publication de L'ACFAS, 1990, p. 137 - 160.
- BREMOND, Claude, *Logique du récit*, Paris, Seuil, 1973, 350 p..
- BREMOND, Claude, « La logique des possibles narratifs » in *Communications*, 8, *L'analyse Structurale du récit*, Roland Barthes et al., Paris, Seuil, 1981, coll. Points, p. 66 - 82.
- DE KONINCK, Godelieve, *Questionner le texte narratif*, Montréal, Éd. Logiques, 1997, 30 p.
- DE KONINCK, Godeliève, *Questionner le roman*, Montréal, Éd. Logiques, 1997, 30 p.
- DUMORTIER, J.-L. et PLAZANET, Fr., *Pour lire le récit, L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*, Bruxelles / Paris-Gembloux, Éditions A. De Boeck / Éditions J. Duculot, 1980, 185 p.
- ECO, Umberto, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris, B. Grasset, 1996, 190 p.
- FOSSION, André et LAURENT, Jean-Paul, *Pour comprendre les lectures nouvelles*, Bruxelles/Paris, Editions A. De Boeck / J. Duculot, 1981, 167 p.
- GIASSON, Jocelyne, *La lecture, de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1995, 334 p.
- GOURDEAU, Gabrielle, *Analyse du discours narratif*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1993, 129 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programmes d'études – Le français, enseignement secondaire, Québec*, ministère de L'Éducation, 1995, 178 p.

LARIVAILLE, Paul, *Le réalisme du merveilleux. Structure et histoire du conte*, Nanterre, Université Paris X – Centre de recherches de langue et littérature italiennes, no 28, 1982, 207 p.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie, *La Belle et la Bête*, adaptations Samantha Easton, Paris, Éditions Mango, 1993, 32 p. (pour le texte de référence)

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie, *La Belle et la Bête*, Belgique, Éditions Lito, 1992, 19 p. (pour les illustrations de Brigitte Béguinot).

MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1990, 158 p.

MÉLÉTINSKI, Evguéni, « L'étude structurale et typologique du conte » in *La morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1970, Coll. Points, p. 201-254.

MILLER, James R. et KINTSCH, Walter, « Lisibilité et rappel de courts passages de prose : une analyse théorique » in *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, traduit et présenté par Guy Denhière, Lille, Presses universitaires de Lille, 1984, p. 143 - 181.

PENNAC, Daniel, *Comme un roman*, Paris, Éditions Gallimard, 1992, coll. Folio, 198 p.

POURGEOISE, Michel, *Dictionnaire didactique de la langue française*, Paris, Armand Colin/Masson, 1996, 443 p.

PROPP, VLADIMIR, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1970, Coll. Points, 254 p.

TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p.

TARDIF, Jacques, « Pour un enseignement de plus en plus stratégique » in C. Préfontaine et G. Fortier (dir.), *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, p. 19-30.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1994, 159 p.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole, « Le transfert des connaissances en lecture », *Québec français*, no 88, hiver 1993, p. 37 - 40.

ANNEXES



La Belle et la Bête

J. M. Leprince de Beaumont



Cahier de lecture

La Belle et la Bête

Il était une fois un riche marchand qui perdit toute sa fortune. Il ne lui resta plus qu'une toute petite maison à la campagne pour lui et ses trois filles. Comme il avait toujours passé à ses filles tous leurs caprices, les deux aînées étaient devenues de vraies enfants gâtées. Elles détestaient leur nouvelle maison et ne cessaient de se plaindre.

Cependant, la plus jeune était si charmante que tout le monde l'appelait Belle. Dotée d'un caractère généreux et d'une patience d'ange, Belle s'efforçait de ne voir que le meilleur aspect des choses.

Au bout d'un an, le marchand reçut une bonne nouvelle. Un de ses bateaux, qu'il avait cru perdu, venait d'entrer au port avec sa cargaison saine et sauve.

Les sœurs de Belle sautèrent de joie, sûres de redevenir enfin riches. Elles demandèrent à leur père de leur rapporter de la ville des robes de soie, des rubans de dentelle et des colliers de diamant. Belle ne demanda rien.

Le marchand remarqua son silence.

« Et toi, Belle ? Qu'est-ce qui te ferait plaisir ? demanda-t-il d'une voix douce.

- Je ne souhaite que votre retour, mon père, répondit-elle.
- Mais il y a certainement quelque chose dont tu as envie, insista son père.
- Eh bien, rapportez-moi une rose. Il n'y en a pas ici, et je les aime tant. »

Le marchand partit donc pour la ville.

Quand il arriva, il apprit que toute sa cargaison avait été volée. Il n'avait plus qu'à retourner chez lui.

À quelques kilomètres de sa maison, une terrible tempête se leva. La neige se mit à tomber tellement fort qu'il était presque impossible d'avancer. Il chercha un abri, en vain. Le

froid le transperçait et il commençait vraiment à perdre espoir quand il aperçut un chemin qui serpentait à travers les arbres.

Au fur et à mesure qu'il avançait, il remarqua que les flocons se faisaient plus rares et que le froid devenait beaucoup moins vif. Il se retrouva bientôt sur une route pavée, bordée d'orangers couverts de fruits mûrs.

« Comme c'est étrange », pensa-t-il. Il continua néanmoins.

Quelques minutes plus tard, il parvint à un palais de marbre blanc. Les portes étaient grandes ouvertes comme si elles l'invitaient à pénétrer dans le palais entièrement illuminé. Le marchand entra ; il traversa plusieurs pièces sans rencontrer âme qui vive. Il s'arrêta devant une cheminée où crépitait un grand feu. Supposant que cette flambée avait été allumée pour quelqu'un qui n'allait pas tarder à se montrer, il décida de s'asseoir, et s'endormit aussitôt.

Le lendemain matin, il se réveilla devant un somptueux petit déjeuner. Il le dévora avec un bel appétit puis s'aventura à nouveau à travers le palais à la recherche de son hôte mystérieux. Mais d'hôte, toujours point. Il décida alors de poursuivre sa route et sortit en quête de son cheval.

Dans le jardin, un rosier couvert de fleurs magnifiques attira son attention.

« Je pourrai au moins rapporter à Belle son cadeau », se dit-il en cueillant une rose.

Une voix terrible s'éleva alors au-dessus de lui : « Voleur ! Est-ce ainsi que tu remercies la Bête de sa gentillesse ? Cette rose va te coûter la vie ! »

Le marchand se retourna et se retrouva face à une créature absolument épouvantable.

« Excusez-moi, Monseigneur, s'écria-t-il en tombant à genoux, je voulais seulement rapporter une rose à ma fille. »

Et il raconta son histoire en balbutiant, tant il était effrayé par l'aspect monstrueux de la créature.

La Bête lui dit alors d'une voix terrible : « Très bien, je te laisse la vie sauve. À condition qu'une de tes filles prenne ta place ! »

Horrifié, le marchand accepta pourtant et la Bête le laissa emporter la rose.

Quand il arriva chez lui, ses filles coururent à sa rencontre. Il leur annonça la mauvaise nouvelle puis tendit la fleur à Belle.

« Voici ton cadeau, soupira-t-il. Mais tu ne peux en imaginer le prix ! »

Ses filles lui demandèrent de s'expliquer.

Quand il leur eut raconté son aventure, les deux aînées se tournèrent vers la plus jeune :

« C'est ta faute ! Tu as voulu une rose, et maintenant, regarde ce qui arrive ! »

- Je sais, répliqua Belle. Il est donc juste que j'aille chez la Bête à la place de notre père. »

Le père refusa, mais Belle tenait à honorer l'engagement pris par son père.

Au bout d'une semaine, elle partit en compagnie de son père vers le palais de la Bête. Le voyage ne dura pas longtemps. Ils furent bientôt sur la route bordée d'orangers. Malgré sa frayeur, Belle ne put s'empêcher d'admirer les merveilleux jardins remplis de fleurs et de fruits bien qu'on fût en hiver.

Dès leur arrivée, ils remarquèrent que le palais était toujours illuminé, mais vide. À l'intérieur, un feu crépitait dans la même cheminée devant laquelle un grand dîner avait été préparé. Belle et son père étaient beaucoup trop bouleversés pour avoir faim. Au bout d'un moment, une porte s'ouvrit et la Bête entra.

La Bête était horrible à regarder, pourtant, Belle la salua très poliment. La Bête lui demanda si elle était venue de son plein gré. Elle répondit d'une voix posée :

« Oui, la Bête. »

La Bête ordonna alors au marchand de rentrer chez lui et lui fit cadeau de deux coffrets d'or. Belle et son père s'embrassèrent en pensant qu'ils se voyaient pour la dernière fois.

Et le marchand reprit la route à contrecœur.

Belle était persuadée que la Bête allait la tuer sur-le-champ. Il n'en fut rien. Elle demeura seule, et le soir venu, elle se retrouva devant la porte d'une chambre sur laquelle son nom avait été gravé en lettres d'or. La chambre possédait un lit et une table de toilette assortis, d'une grande élégance. La garde-robe était pleine de vêtements superbes, taillés dans de riches tissus, ornés de pierres précieuses et de fils d'or et d'argent.

« La Bête ne m'offrirait pas toutes ces choses si elle avait l'intention de me tuer », pensa Belle. Elle se sentit alors beaucoup mieux et trouva aisément le sommeil.

Le lendemain matin, en se réveillant, elle trouva le petit déjeuner prêt. Toute la journée, elle s'amusa à se promener dans le palais où elle entendait parfois de la musique et des voix, mais jamais elle ne rencontra personne.

Le soir, un délicieux dîner l'attendait dans sa chambre. Elle venait de s'asseoir quand la Bête frappa à sa porte.

« Belle, demanda-t-elle doucement, puis-je vous regarder manger, s'il vous plaît ? »

Belle tremblait de peur. Elle répondit pourtant courageusement : « Oui, la Bête. »

La Bête s'assit alors en face d'elle. À la grande surprise de Belle, la Bête se révéla un compagnon très agréable. Une conversation animée s'ensuivit. Mais à la fin du dîner, la Bête lui demanda : « Belle, m'aimez-vous ? Voulez-vous m'épouser ? »

- Comment pourrais-je vous répondre ? dit Belle.
- Dites la vérité, exigea la Bête.
- Alors c'est non, chère Bête, dit Belle très gentiment. Je ne peux pas vous épouser.
- Bien », dit la Bête avec tristesse.

Et tous les soirs, la Bête posait à Belle la même question. Bien qu'elle refusât à chaque fois, la Bête continuait à la traiter avec la même bonté.

Belle se plaisait dans ce palais. Chaque fois qu'elle désirait quelque chose – que ce soit du fil à broder ou un chaton pour lui tenir compagnie -, son souhait était exaucé sur-le-champ. Elle s'attachait également de plus en plus à la Bête qui était si bonne et si généreuse. En dépit de son apparence épouvantable, sa compagnie l'enchantait.

Cependant, au bout de quelque temps, sa famille commençait à lui manquer de plus en plus, son cher père surtout. Et elle devint peu à peu si triste que la Bête lui demanda ce qui la contrariait.

« J'aimerais tant revoir ma famille », lui confia-t-elle.

La Bête soupira. « Si vous partez, j'en mourrai !

- Mais je ne m'absenterai qu'un mois, promit Belle. Ensuite, je reviendrai pour toujours.
- Eh bien, va, dit la Bête. Mais si tu ne respectes pas ta promesse, j'en mourrai. »

La Bête donna à Belle un anneau d'argent : elle devait le passer à son doigt le soir où elle souhaiterait rentrer chez elle.

« Le lendemain matin, tu seras chez toi. Quand tu voudras revenir ici, remets-le avant d'aller te coucher. Puis tourne-le une fois et dis : « Je désire revoir ma chère Bête ». Le lendemain matin tu seras de retour ici. »

Ce soir-là, Belle remplit un coffre de cadeaux pour son père et ses sœurs, mit l'anneau à son doigt puis exprima le souhait de rentrer chez elle.

Au matin, elle était chez son père qui bondit de joie. Ses sœurs, elles, firent seulement semblant. Elles étaient secrètement jalouses de Belle car la Bête lui avait fait des cadeaux sublimes et extrêmement coûteux.

Or, un jour, Belle leur annonça qu'elle avait promis à la Bête de rentrer au bout d'un mois.
« Empêchons-la d'y retourner, suggéra l'une. La Bête sera si furieuse qu'elle ne la laissera plus jamais revenir. »

Quand fut venu pour Belle le moment de repartir, ses sœurs éclatèrent en sanglots : « Si tu nous quittes, nous en mourrons de chagrin » gémirent-elles.

Émue, Belle décida de rester un jour de plus, puis un autre, et un autre encore. Mais elle commençait pourtant à s'inquiéter pour la Bête.

Une nuit, elle fit un cauchemar horrible. La Bête lui apparut et lui dit : « Belle, tu n'as pas respecté ta promesse, je vais mourir ! »

Terrifiée, Belle se réveilla en sursaut. Elle enfila l'anneau fébrilement, le tourna une fois et dit en tremblant : « Je désire revenir auprès de ma chère Bête. »

Le lendemain matin, elle était de retour au palais. Elle attendit tout le jour l'arrivée de la Bête. Mais le soir venu, elle ne l'avait toujours pas vue. Elle courut alors dans tout le palais en l'appelant, mais en vain.

Elle se précipita ensuite dans le jardin. Et là, elle la vit, allongée sous le buisson de roses. Affolée, elle se jeta à terre : « La Bête est morte, sanglota-t-elle, par ma faute ! »
La Bête ouvrit alors les yeux.

« La Bête ! s'écria Belle. Je suis si heureuse que vous soyez en vie. Je ne savais pas à quel point je vous aimais ! »

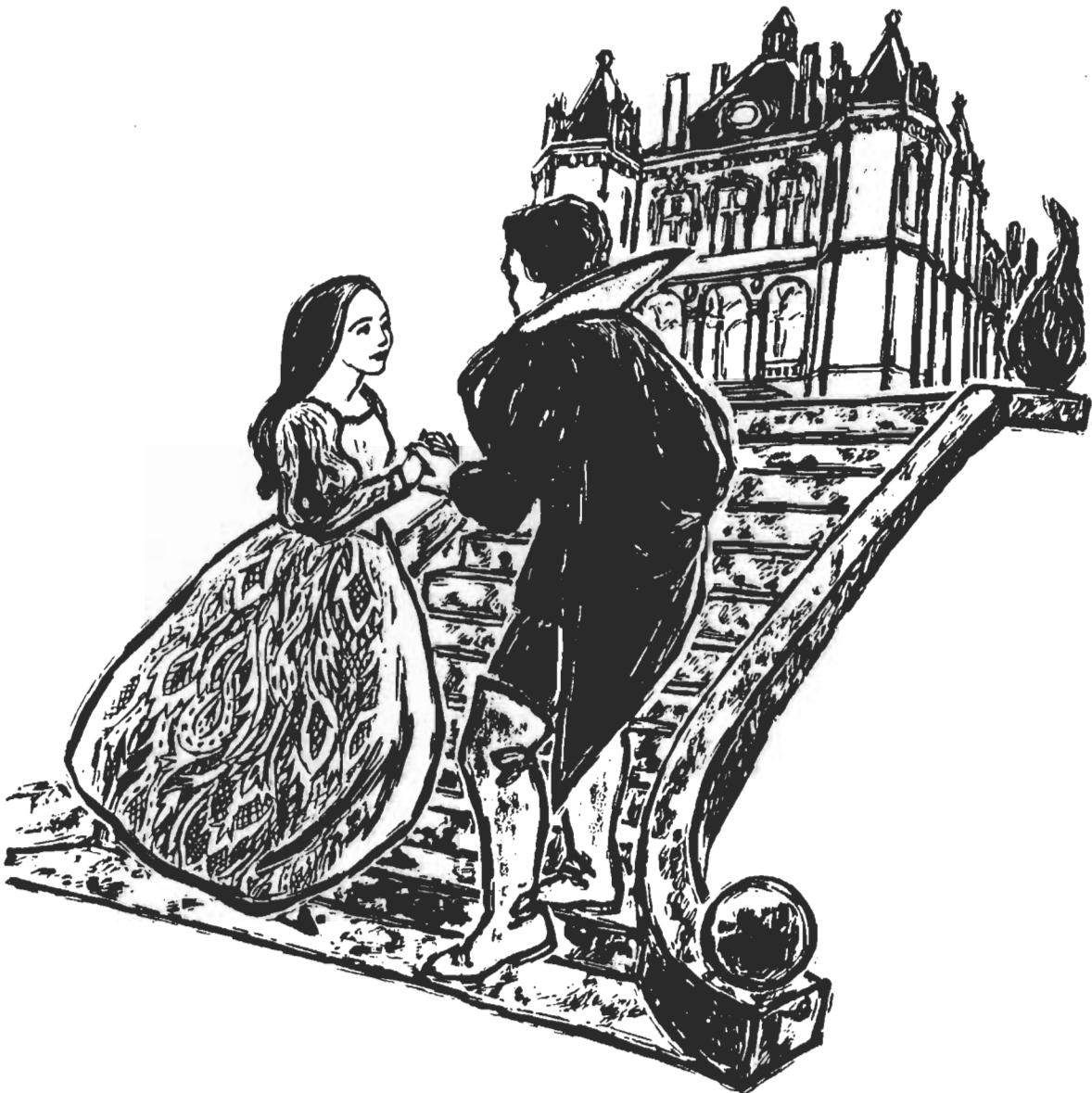
- Pouvez-vous vraiment aimer une Bête aussi hideuse que moi ?
- Oui, répondit Belle.
- Voulez-vous m'épouser, Belle ?
- Oh, oui ! chère Bête ! »

Tout à coup, il se produisit un grand éclair. Sous le regard étonné de Belle, la Bête disparut, laissant la place à un charmant prince. Celui-ci conta à Belle comment une méchante fée lui avait jeté un sort et l'avait condamné à vivre sous les traits d'une créature repoussante jusqu'à ce qu'une jeune fille tombât amoureuse de lui.

L'amour de Belle avait rompu le sortilège.

Aussitôt, Belle envoya chercher son père et ses sœurs afin qu'ils puissent assister à son mariage qui fut célébré dans la plus grande joie au sein de ce palais enchanteur.

À partir de ce jour-là, Belle et le prince vécurent très heureux...



TABLEAUX À COMPLÉTER

LES CONSTITUANTS DE L'UNIVERS NARRATIF

LES ÉVÉNEMENTS, SUITE À LA SITUATION INITIALE

Dans cette partie du conte (ligne à)

Résumé de la situation initiale :

Place à la créativité !

Compte tenu de ce que tu sais des personnages et du début de l'histoire, dis-moi de quelles façons pourrait s'orienter le déroulement de l'histoire en imaginant deux possibilités d'amélioration et deux possibilités de dégradation de la situation des personnages, différentes de l'histoire traditionnelle.

Deux possibilités d'amélioration de la situation des personnages :

ou

Deux possibilités de dégradation de la situation des personnages :

ou

LES CONSTITUANTS DE L'UNIVERS NARRATIF

LES ÉVÉNEMENTS, SUITE À L'ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR

Dans cette partie du conte (ligne à)

Résumé de l'élément déclencheur :

Place à la créativité !

Compte tenu de ce que tu sais des personnages et du début de l'histoire, dis-moi de quelles façons pourrait s'orienter le déroulement de l'histoire en imaginant deux possibilités d'amélioration et deux possibilités de dégradation de la situation des personnages, différentes de l'histoire traditionnelle.

Deux possibilités d'amélioration de la situation des personnages :

ou

Deux possibilités de dégradation de la situation des personnages :

ou

LES CONSTITUANTS DE L'UNIVERS NARRATIF

LES ÉVÉNEMENTS, SUITE AU DÉROULEMENT DE L'HISTOIRE

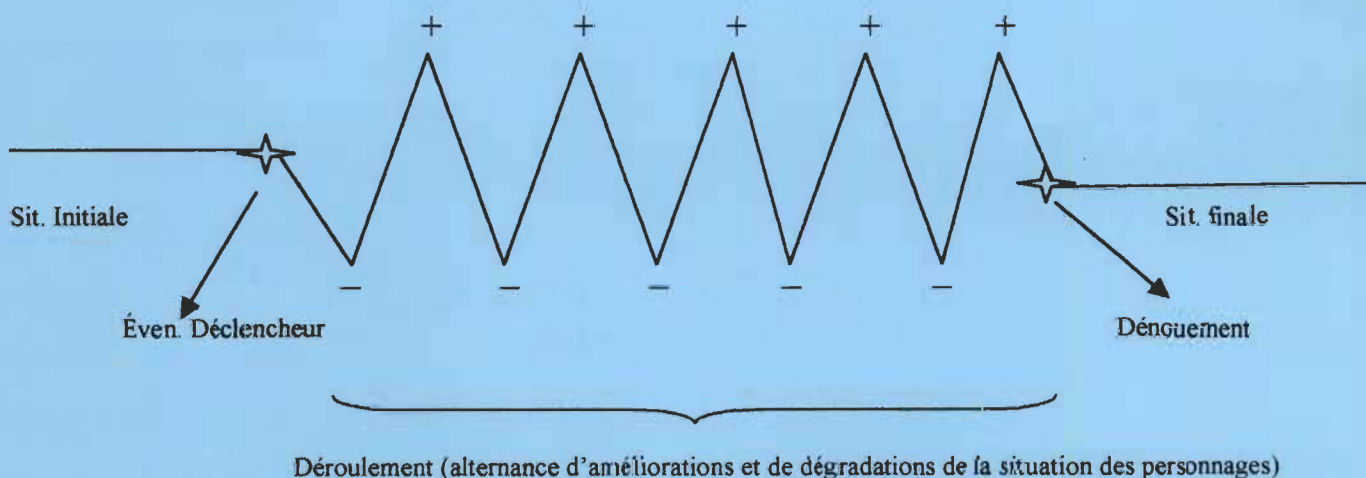
Dans cette partie du conte (ligne à)

Tu as beaucoup appris des personnages de ce conte merveilleux et tu connais assez bien l'univers narratif dans lequel ils évoluent.

Repère, dans la fin du déroulement (lignes 120 à 135), la phrase qui te permet d'anticiper la fin du conte.

Explique ton choix.

Cette phrase marque le début du point de chute du conte qu'on appelle DÉNOUEMENT. (Le dénouement pourra parfois être contenu dans une seule phrase, comme dans *La Belle et la Bête*, mais souvent dans un passage complet). Il précède la situation finale de l'histoire. Les textes de type narratif sont souvent construits ainsi :



Avant le dénouement, il est toujours possible de continuer l'histoire en ajoutant d'autres péripéties qui amélioreraient ou dégraderaient la situation des personnages. Habituellement, une fois le dénouement arrivé, l'histoire doit prendre fin. Le dénouement est un point de non-retour, à moins que l'auteur nous réserve la surprise d'un revirement soudain, comme une nouvelle amélioration ou dégradation ?

Regroupement des informations recueillies

Légende : P1 = _____
P2 = _____
P3 = _____
P4 = _____

[illegible]

